



# **Estágio Profissional: Um caminho longo e cheio de desafios**

## **Relatório de Estágio Profissional**

Relatório de Estágio Profissional,  
apresentado com vista à obtenção do 2º  
Ciclo de Estudos conducente ao Grau de  
Mestre em Ensino da Educação Física nos  
Ensinos Básico e Secundário, da  
Faculdade de Desporto da Universidade do  
Porto, ao abrigo do Decreto-Lei 74/2006, de  
24 de março, na redação dada pelo  
Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do  
Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro.

**Orientador:** Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Alice Isabel Bessa Menezes Araújo Paiva

Porto, setembro de 2019

### **Ficha de Catalogação**

Paiva, A. (2019). *Estágio Profissional: Um caminho longo e cheio de desafios*. Porto: A. Paiva. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA, FORMAÇÃO DOCENTE.

## **Agradecimentos**

Em especial, à minha mãe e às minhas irmãs, pelo magnífico apoio que sempre obtive por parte delas. Agradeço pela paciência, pela ajuda e por acreditarem que conseguia concluir este percurso com sucesso.

Aos meus colegas do mestrado pelas vivências e momentos que passamos juntos ao longo destes dois anos.

Ao Professor Cooperante, Pedro Cunha, por ser mais que um professor, por se ter tornado um confidente, um ouvinte e sobretudo um amigo.

Obrigada por este ano, pelas aprendizagens, pelas experiências e por me fazer acreditar em mim e nas minhas capacidades e me motivar a lutar pelos meus sonhos.

Ao Orientador, Cláudio Farias pelo acompanhamento ao longo deste ano, pelos ensinamentos sábios, construtivos. Pela sua disponibilidade, pelos desafios colocados, pela exigência e pela simpatia com que sempre me tratou.

Obrigada por me fazer acreditar que é possível sermos sempre melhores.

Aos meus colegas do Núcleo de Estágio, Rita Falcão, Elisa Paiva e Alberto Senra pelo companheirismo, pelas brincadeiras logo pela manhã, pela ajuda e, especialmente, por me ajudarem a ser melhor a cada dia. Obrigado pela amizade que fomos construindo ao longo deste ano letivo.

À EC por me ter proporcionado este ano inesquecível.

À Comunidade Educativa da EC, por me terem feito sentir parte integrante da mesma, por toda a disponibilidade, pela colaboração e por toda a confiança depositada em nós.

Aos meus alunos por serem o meu maior pilar nesta caminhada, obrigada por me fazerem lutar todos os dias a ser melhor professora, obrigada por todos os momentos e experiências vivenciadas convosco.

E por fim, a todas as pessoas que de algum modo me apoiaram e que, de certa forma me ajudaram ao longo deste percurso.

**OBRIGADA a todos!**

# Índice

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>III</b>
<b>Índice de Figuras.....</b>	<b>IX</b>
<b>Índice de Anexos.....</b>	<b>XI</b>
<b>Lista de Abreviaturas.....</b>	<b>XIII</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>XV</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>XVII</b>
<b>1. Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Dimensão Pessoal .....</b>	<b>3</b>
2.1. Socialização através da Escola .....	3
2.2. Universidade.....	3
2.3. Prática Desportiva .....	4
2.4. Influências Profissionais .....	5
2.5. Expectativas iniciais.....	6
<b>3. Enquadramento Institucional .....</b>	<b>9</b>
3.1. Entendimento sobre o estágio profissional .....	9
3.2. Como deve ser vista a disciplina de Educação Física .....	10
3.3. Contexto legal e institucional do estágio profissional.....	12
3.4. Caracterização da escola cooperante: Escola Secundária de Barcelos. ....	14
3.5. Os pequenos “Pestinhas” .....	19
3.6. Os grandes “Pestinhas” .....	21
3.7. Núcleo de estágio: o seu significado! .....	23

<b>4.</b>	<b>Realização do estágio profissional .....</b>	<b>27</b>
<b>4.1.</b>	<b>Área 1 – Organização e gestão do ensino e aprendizagem .....</b>	<b>27</b>
4.1.1.	Conceção.....	27
4.1.2.	Planeamento.....	29
4.1.2.1.	Plano Anual.....	30
4.1.2.2.	Unidade Didática.....	33
4.1.2.3.	Plano de Aula.....	36
4.1.3.	A realização .....	39
4.1.3.1.	A importância dos Modelos de Ensino para atribuir mais espaço de construção de aprendizagem aos alunos .....	39
4.1.3.2.	Gestão do tempo de aula.....	44
4.1.3.3.	A Instrução.....	47
4.1.3.4.	Demonstração.....	49
4.1.3.5.	O Recurso às Palavras-chave .....	50
4.1.3.6.	Feedback .....	51
4.1.3.7.	Questionamento.....	53
4.1.3.8.	Observação.....	55
4.1.3.9.	Avaliação .....	58
4.1.3.9.1.	Avaliação Diagnóstica .....	60
4.1.3.9.2.	Avaliação formativa .....	62
4.1.3.9.3.	Avaliação Sumativa.....	64
<b>4.2.</b>	<b>Área 2 – Participação na escola e relação com a comunidade ...</b>	<b>67</b>
4.2.1.	Tretatlo.....	68
4.2.2.	Corta-Mato Escolar .....	68

4.2.2.1.	Corta-mato Escolar Distrital de Braga.....	70
4.2.3.	Atividades da Escola Aberta .....	70
4.2.4.	Torneio Final de Período.....	70
4.2.5.	Atividades desportivas para os alunos do 3º e 4º ano do Agrupamento .....	75
<b>4.3.</b>	<b>Área 3 – “Influência da aplicação do Modelo de Educação Desportiva nas perceções de concretização de objetivos sociais dos alunos.” .....</b>	<b>77</b>
4.3.1.	Resumo.....	77
4.3.2.	Abstract.....	78
4.3.3.	Introdução .....	79
4.3.4.	Modelo de Educação Desportiva .....	80
4.3.5.	Metodologia .....	81
4.3.5.1.	Desenho do estudo.....	81
4.3.5.2.	Participantes .....	81
4.3.5.3.	Instrumentos e procedimentos de recolha de dados .....	82
4.3.6.	Procedimentos de análise.....	83
4.3.7.	Apresentação de resultados .....	84
4.3.8.	Discussão de resultados .....	86
4.3.9.	Conclusões .....	88
4.3.10.	Referências bibliográficas .....	89
<b>5.</b>	<b>Considerações finais e Perspetivas Futuras.....</b>	<b>91</b>
<b>6.</b>	<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>93</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>XIX</b>





## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> - Escola Secundária de Barcelos .....	14
<b>Figura 2</b> - Local Geográfico .....	15
<b>Figura 3</b> - Pavilhão Gimnodesportivo .....	16
<b>Figura 4</b> - Multiusos .....	16
<b>Figura 5</b> - Sala de Musculação .....	16
<b>Figura 6</b> - Espaço exterior 1 e 2 .....	17
<b>Figura 7</b> - Roulement.....	18
<b>Figura 8</b> - Turma Partilhada.....	19
<b>Figura 9</b> - Turma Residente.....	21
<b>Figura 10</b> - Núcleo de Estágio .....	23
<b>Figura 11</b> - Calendário de Jogos e Tabela de Pontuação .....	72
<b>Figura 12</b> - Cartaz e Prêmios.....	73
<b>Figura 13</b> - Voleibol .....	73
<b>Figura 14</b> - Futebol .....	73
<b>Figura 15</b> - Basquetebol .....	74
<b>Figura 16</b> - Núcleo de estágio e alunos do 9ºano de escolaridade.....	75
<b>Figura 17</b> - Mapa de rotações.....	76
<b>Figura 18</b> - Atividades Desportivas.....	76
<b>Figura 19</b> – Calendário das quatro turmas nos dois momentos distintos. ....	82



## Índice de Anexos

<b>Anexo 1</b> - Ficha de Observação .....	XIX
<b>Anexo 2</b> - Ficha de Inscrição .....	XXI
<b>Anexo 3</b> - Tabela de Pontuação .....	XXII



## **Lista de Abreviaturas**

**AD** – Avaliação Diagnóstica

**AF** – Avaliação Formativa

**AS** – Avaliação Sumativa

**DB** – Diário de Bordo

**E/A** – Ensino Aprendizagem

**EC** – Escola Cooperante

**EE** – Estudante Estagiário/a

**EP** – Estágio Profissional

**FADEUP** – Faculdade de Desporto Da Universidade do Porto

**FB** - Feedback

**MAPJ** – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

**MEC** – Modelo de Estrutura do Conhecimento

**MED** – Modelo de Educação Desportiva

**MID** – Modelo de Instrução Direta

**NE** – Núcleo de Estágio

**PC** – Professor Cooperante

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**PO** – Professor Orientador

**TGfU** – Teaching Games for Understanding

**UD** – Unidade Didática



## **Resumo**

O Estágio Profissional proporciona ao estagiário o primeiro contacto com a realidade profissional, a escola permitiu colocar em prática todo o conhecimento académico adquirido no decurso da formação inicial. Este documento espelha o processo de evolução de uma estudante-estagiária, realizado ao longo deste ano letivo, onde esteve responsável por duas turmas. O relatório de estágio está organizado em cinco capítulos. O primeiro, a Introdução, onde se enuncia o propósito e objetivo deste documento. O segundo, o Enquadramento Pessoal, reporta-se à minha história de vida, às vivências que me influenciaram nesta escolha profissional. Completo ainda com a opinião sobre o Estágio Profissional e as expectativas iniciais. No terceiro, o Enquadramento da Prática Profissional, menciono o papel da escola na edificação do individuo, retrato o Estágio Profissional a nível institucional, legal e funcional, bem como faço uma análise do contexto onde decorreu o meu Estágio Profissional, descrevendo a Escola Cooperante. Menciono também o meu Professor Cooperante, o meu Professor Orientador, os meus colegas do Núcleo de Estágio e descrevo as turmas que me foram atribuídas. O quarto, a Realização da Prática Profissional, abrangea área 1, “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, a área 2, “Participação na Escola e Reações com a comunidade” e a área 3, “Desenvolvimento Profissional”. Este é o capítulo onde descrevo a minha vivência durante este ano de estágio. Na área 1, estão evidenciados os subtemas da conceção, do planeamento, da realização e da avaliação do ensino, que foram indispensáveis para a minha prática pedagógica. Na área 2, menciono também as minhas participações e envolvimento nas diferentes atividades escolares, que foram fatores importantes para a minha integração na comunidade escolar. Na área 3, destaco o meu estudo de investigação-ação. Por fim o último capítulo, Conclusão e Perspetivas Futuras, apresento o balanço final do ano de estágio, bem como as perspetivas para o futuro.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA, FORMAÇÃO DOCENTE.





## **Abstract**

The Professional Internship provides the first contact with the professional reality, and the school has given the chance to put into practice all the academic knowledge acquired throughout the initial training. This document mirrors the process of the evolution of an intern done throughout the academic year, being responsible for two classes.

The internship report is organised into five chapters. The first, Introduction, mentions the main goal of this document. The second, Personal Framework, relates to my life story, what made me choose this professional path. I finish with my opinion on the Professional Internship and my initial expectations. The third, The Framework in the Professional Training, I mention the role of the school in the building of the individual. I also describe the Professional Internship on an institutional, legal and functional way, as well as an analysis of the context where my Professional Internship occurred by describing the cooperating school. I also mention my Cooperating Professor, my Thesis Advisor, my colleagues from the Internship Group and talk about the classes that were assigned to me. The fourth, the execution of the Professional Training, covers area 1, "Organisation and Management of Teaching and Learning", area 2, "Interest in school and reactions within the community", and area 3, "Professional Development". This is the chapter where I describe my experience throughout my internship. In area 1, the themes related to the planning, execution and evaluation of the education which were crucial for my pedagogical training. In area 2, I also mention my participation in the different school activities which were important factors for my integration in the school community. In area 3, I highlight my investigation-action study. Finally, in the last chapter, "Conclusion and Future Perspectives", I present the final balance of the internship year as well as my future perspectives.

**KEY-WORDS:** PROFESSIONAL INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, TEACHING-LEARNING, SPORTS EDUCATION MODEL, TEACHER TRAINING.



# 1. Introdução

O Estágio Profissional (EP) permite ao Estudante Estagiário (EE) a oportunidade de imergir na cultura escolar, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que constituem as diversas componentes, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica (Batista & Queirós, 2013).

Considera-se importante o EP acontecer em espaço real de exercício, pois é através deste contacto que o EE conhece os contornos da profissão, tornando-se, aos poucos, um membro dessa comunidade educativa (Batista et al., 2012).

Para além disto, Queirós (2014) refere que, o EP é um momento de excelência de formação e reflexão, onde os saberes “teóricos” da formação inicial são confrontados com os saberes “práticos” da experiência profissional.

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular do EP, pertencente ao segundo ano do 2º ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), tem como objetivo apresentar e refletir sobre as experiências, os obstáculos, as aprendizagens e as vivências ao longo deste ano letivo. Como tal, durante este ano letivo tive a meu cargo duas turmas: a turma residente do 9ºano de escolaridade e a turma partilhada do 5ºano.

O EP decorreu numa Escola cooperante (EC), localizada no concelho de Barcelos, distrito de Braga, conjuntamente com um Núcleo de estágio (NE) constituído por mais três colegas, o professor cooperante (PC), da escola, e o professor orientador (PO), da faculdade.

O relatório de estágio está organizado em cinco grandes capítulos. O primeiro a Introdução, onde se enuncia o propósito e objetivo deste documento. O segundo, o Enquadramento Pessoal, reporta-se à minha história de vida, às vivências que me influenciaram nesta escolha profissional. Completo ainda com a opinião sobre o EP, as expectativas iniciais e o confronto com a realidade vivenciada. No terceiro, o Enquadramento da Prática Profissional, menciono o papel da escola na edificação do individuo, retrato o EP a nível institucional, legal

e funcional, bem como faço uma análise do contexto onde decorreu o meu EP, descrevendo a EC. Menciono também o meu PC, o meu PO, os colegas do NE e descrevo as turmas que me foram atribuídas no início do ano letivo. O quarto, a Realização da Prática Profissional, abrange a área 1, “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, a área 2, “Participação na Escola e Reações com a comunidade” e a área 3, “Desenvolvimento Profissional”. Este é o capítulo onde descrevo a minha vivência durante este ano de estágio. Na área 1, estão evidenciados os subtemas da conceção, do planeamento, da realização e da avaliação do ensino, que foram indispensáveis para a minha prática pedagógica. Na área 2, menciono também as minhas participações e envolvimento nas diferentes atividades escolares, que foram fatores importantes para a minha integração na comunidade educativa. Na área 3, destaco o meu estudo de investigação “perceber se o MED influencia nos objetivos sociais dos alunos na aula de EF e analisar a relação que esses objetivos sociais tem com o esforço e a satisfação dos alunos.” Por fim o último capítulo, Conclusão e Perspetivas Futuras, apresento os momentos que marcaram este ano de estágio, bem como as perspetivas para o futuro em que espero vir a desenvolver a profissão de docente.

## **2. Dimensão Pessoal**

### **2.1. Socialização através da Escola**

O meu nome é Alice Isabel Bessa Menezes Araújo Paiva, tenho 23 anos e sou natural de Barcelos.

Aquilo que hoje sou e represento reflete muito das minhas vivências e experiências, dos meus sonhos, das minhas expectativas, dos meus medos, do meu trabalho e do meu estudo, do meu investimento e daquilo que vou lutando para conseguir. Uma das características que mais me identifica como pessoa é nunca desistir, procuro dar sempre o meu melhor em tudo o que faço, para que um dia esse esforço seja recompensado. Aprendi com os meus erros, pois é a partir da compreensão e da reflexão constante deles que procuro ser melhor a cada dia que passa.

O meu percurso escolar, passou todo por Barcelos, nas escolas públicas. No 1º Ciclo frequentei a Escola Gonçalo Pereira, no 2º Ciclo a Escola Gonçalo Nunes e no 3º ciclo e Secundário a Escola Secundária de Barcelos onde estou neste momento a realizar o meu estágio profissional, na passagem do 3º Ciclo para o Secundário escolhi o curso de Ciências e Tecnologias por ser o curso com mais bases e por ainda não saber ao certo o que pretendia para o meu futuro. Estava indecisa entre o curso de veterinária e o curso de ciências do desporto. Então escolhi a profissão que mais me identificava, o desporto.

### **2.2. Universidade**

O ano de 2014 revestiu-se de um significado especial, pois foi neste ano que consegui o ingresso no Instituto Politécnico do Porto - Faculdade Superior de Educação, no curso de Ciências do Desporto foi a minha segunda opção. Em que a minha primeira opção foi a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) em que não entrei por uma décima, tentei entrar na segunda fase, mas também não consegui. No início do primeiro ano de licenciatura ponderei em pedir transferência para a FADEUP por ser uma faculdade de excelência. Mas ao mesmo tempo estava muito indecisa por me ter integrado bem na turma, então estive alguns dias a pensar e a conversar com várias

peessoas, entre familiares e amigos decidi então concluir a licenciatura na Faculdade Superior de Educação e quando terminasse a licenciatura pretendia concorrer ao mestrado de 2º Ciclo de Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário na FADEUP. Desde o início que tinha este sonho de ingressar na faculdade de desporto pelo que concorri ao mestrado e fui aceite. Durante os meus três anos da licenciatura dediquei-me e esforcei-me bastante para conseguir atingir esse sonho. Conclui a licenciatura dentro dos três anos previstos, em 2017.

### 2.3. Prática Desportiva

Iniciei a prática desportiva na natação, mas em poucos anos já tinha trocado de modalidade para o futebol. Mais tarde, parti para o basquetebol onde continuo até hoje.

No ano de 2007 dei entrada no 3º ciclo e no Basquete Clube de Barcelos onde andei durante sete anos. Conquistei cinco campeonatos distritais pela Associação Basquetebol de Braga e participei duas vezes na Festa do Basquetebol Juvenil pela Associação Basquetebol de Braga. No ano de 2014 fui para o Clube Desportivo da Póvoa, no meu primeiro ano de sénior. Nesse ano destacou-se a subida a I divisão Nacional feminina. Em 2016 abracei um novo desafio, ser treinador de Basquetebol no Clube Desportivo da Póvoa, foi uma experiência inesquecível. Iniciei como treinadora do escalão de sub8 e sub10. Mas no ano a seguir com a entrada no mestrado tive de deixar a função de treinadora, por não conseguir conciliar com os estudos e com o facto de ser atleta. Mas sempre ficou em mim a essência de ser treinadora futuramente.

Após 4 anos no Clube Desportivo da Póvoa, regressei novamente ao clube onde realizei a minha formação, ou seja, “a casa” ao Basquete Clube de Barcelos. Em novembro de 2018 fui convidada pelo coordenador do minibasquete para ser treinadora do escalão de sub10 e sub12, devido à desistência de um treinador por não conseguir conciliar o horário de trabalho com o horário dos treinos dos miúdos.

O Desporto implementou em mim uma das características mais importantes, ser pontual e responsável, não gostando da falta de compromisso,

rigor e disciplina.

## 2.4. Influências Profissionais

Segundo Gomes et al. (2014), vários têm sido os estudos (e.g. Bastick, 2000; Kiziaslan, 2010; Kyriacou & Kobori, 1998) que têm investigado as razões pelas quais os estudantes escolhem o curso de formação conducente à profissão docente. Estes autores incidem fundamentalmente em três fontes de motivação: razões altruístas, razões intrínsecas e razões extrínsecas. As razões altruístas, onde os estudantes evidenciaram o gosto por interagir e trabalhar com crianças, ajudando-as a aprender e, assim, decorrem de uma visão do ensino como uma profissão importante e útil para a sociedade. As razões intrínsecas incluem aspetos como manter o contacto com o desporto, a relação com as crianças, a “vocação” para o ensino, o sentir-se capaz e o desejo de servir-se do conhecimento da matéria. As razões extrínsecas abarcam as condições que são atrativas para o desempenho da profissão, onde o incentivo, ou não, de outras pessoas afetaram as suas decisões. Almeida e Fensterseifer (2007), destacaram que um dos motivos que leva os estudantes a escolherem a área da EF como profissão é a relação da pessoa com a referida disciplina na escola. Mas segundo Becker et al. (1999) defendem que o gosto pelo desporto é o principal motivo pelo qual as pessoas escolhem a EF.

Segundo o estudo de Curtner-Smith (2008), todos os participantes foram inicialmente aliciados para a carreira em EF, porque gostavam de desporto, gostavam de ser ativos, adoravam crianças e gostavam também de ensinar.

A (minha) escolha da profissão docente foi pela possibilidade de continuar a estar associada ao desporto e a oportunidade de estar a trabalhar com crianças, ou seja, continuar as minhas vivências de vida desportiva, podendo transmiti-las a outros.

Assim, enquanto a família emergiu como elemento desincentivador, por atribuírem fraca empregabilidade e pouco reconhecimento social, o professor de EF surgiu como o principal incentivador à opção para ser professora.

Eu gostei de vários professores, mas ouvi uma professora de EF que me marcou bastante, não por ser da disciplina de EF, mas pela sua dedicação,

postura, preocupação com a aprendizagem dos alunos e por me ter dado a conhecer uma “nova” modalidade, basebol. Um dia queria vir a ser essa professora para outras crianças, criando e despertando o gosto pelo desporto.

O facto de já ter assumido responsabilidades como treinadora e a similaridade de algumas situações com o papel de docente, foi também um dos motivos pela qual eu escolhi esta profissão. Mas o principal motivo que me levou para esta escolha foi o reconhecimento dos professores de EF da minha aptidão para a prática desportiva.

As experiências vividas nas aulas de educação física enquanto aluna, a prática desportiva e a postura de um/(a) antigo/(a) professor foram fatores importantes para a escolha da profissão docente.

No estudo de Kiziaslan (2010), percebe-se que a escolha do curso de ensino de EF deve-se ao facto de considerar que esta via permite exercer outras atividades profissionais, além de professor de EF. Escolhi este mestrado precisamente porque acho que é o mais completo mesmo que não tenhamos possibilidade de exercer a profissão de docente quando acabarmos o mestrado dá-nos saberes e conhecimentos que nos vão ser transversais a todas as outras áreas.

Em suma, apesar de conhecer as dificuldades de ingressar na área de Ensino no nosso país, não tive dúvidas desta escolha pois seria uma mais-valia para mim, dada a versatilidade que iria adquirir, na medida em que poderia optar por uma carreira como treinadora e ao mesmo tempo conciliar com a ideia de ser professora de Educação Física.

## 2.5. Expectativas iniciais

Segundo Queirós (2014), passados alguns anos, eis a chegada ao tão desejado estágio e à vivência de um momento mágico, desde há muito aguardado: o regresso à escola, agora investido num novo papel e num novo estatuto, professora (estagiária) de EF. Regressado a este “novo e velho” contexto, as expectativas e as questões de partida colocadas ao EE são imensas.

Em primeiro lugar, em que escola irá ser realizado o EP. Conhecido este lugar, há logo de imediato muita coisa para conhecer, o PC e o PO, os colegas



de EF e do NE, os órgãos dirigentes, o diretor de turma, os pais dos alunos, os professores das outras disciplinas, os funcionários, os espaços, os materiais, etc. Logo de seguida ocorrem as habituais reuniões de início do ano letivo. Reuniões gerais de professores, de departamento, de conselho de turma, do núcleo de estágio, etc.

Para este estágio criei várias expectativas, nomeadamente, adquirir novos conhecimentos, novas experiências, novos métodos, que me capacitem para uma resolução cada vez mais adequada e eficaz dos problemas com que irei encontrar pela frente, não só no que respeita à escola, mas à vida em geral, ou seja, fomentar as minhas bases no que respeita à profissão de Professor e enriquecer-me enquanto pessoa e membro de uma comunidade. As expectativas são sempre criadas sobre o desconhecido, e, como tal, é provável que algumas expectativas não se realizem. Estava certa de que não iria aprender tudo neste ano, até porque a nossa caminhada ainda agora se iniciou, contudo, esperava conseguir pelo menos um guião acerca daquilo que deve ser o ensino, desmitificado de preconceções (Graça, 2012).

Na verdade, não estava preparada para o choque inicial que senti. Como refere (Veenman, cit. por García, 1992, p.66), “Bem, tenho uma turma à minha frente e é o momento de liderar!”. Este foi um dos pensamentos que me “inundou” nos primeiros contactos. Confesso que me senti com algum receio, mas ao mesmo tempo com muita vontade de começar esta nova etapa, que representa o meio de construção do que é ser professora de EF. Esta etapa será completamente uma “aventura”, totalmente diferente dos anos anteriores. Este ano possivelmente vai ser o ano mais exigente da formação, mas também o mais propício à aprendizagem e ao contexto real de ensino. De facto, este período caracterizou-se por um processo de intensa aprendizagem, quase sempre do tipo ensaio-erro, marcado por uma lógica de sobrevivência, como ilustra Proença et al. (2004), é vivenciada pelos professores no primeiro ano de docência.

O envolvimento com o meio escolar também era um dos aspetos no qual tinha expectativas muito boas. Pretendia também desenvolver atividades com o

núcleo de estágio para a comunidade escolar de maneira a que deixássemos, no final do ano, uma marca positiva no agrupamento. Do relacionamento com os meus colegas do NE, antevia uma grande aprendizagem mútua com os vários erros que iríamos cometer ao longo do ano letivo. Esperava que não existisse o receio de dar opiniões sobre o trabalho dos colegas, promovendo críticas construtivas para facilitar a nossa evolução. Para além disso, acho que seria extremamente positivo promover um bom ambiente no grupo de EF, assim como no relacionamento com a comunidade escolar, a começar nos professores das restantes disciplinas e a envolver até aos funcionários da escola.

Quanto ao PC e ao PO, as expectativas iniciais eram muito positivas por serem os orientadores e avaliadores de todo o processo de aprendizagem. Pretendia ter uma relação próxima do PC e do PO de maneira a que conseguisse desabafar todos os meus problemas. Esperava que o PO me conseguisse guiar no caminho certo e me ajudasse a resolver muitos dos “porquês?” e “ses” que vão surgir ao longo deste ano letivo.

No que diz respeito às potencialidades e dificuldades, penso que a maior dificuldade é não dominar os conteúdos de todas as modalidades da mesma forma, isto é, tenho mais dificuldades numa modalidade do que noutras, mas já tinha expectativas de investigar mais sobre as modalidades que iria lecionar durante este ano letivo, estando mais familiarizada, de modo a proporcionar, aos meus alunos, atividades lúdicas e motivantes, aumentando assim, a predisposição deles nas diversas atividades realizadas na aula de EF.

Contudo, este ano de estágio, vai colocar à prova todos os conhecimentos e todas as competências que adquiri na minha formação inicial até ao momento.

### 3. Enquadramento Institucional

#### 3.1. Entendimento sobre o estágio profissional

De acordo com Queirós (2014), o EP representa o confronto com a realidade. Isto é, o estudante estagiário tem contacto direto com os alunos é uma das componentes mais importantes no processo de formação inicial de professores, ou seja, constitui-se inequivocamente como um terreno privilegiado para o início dessa construção (ser professor). Com efeito, a prática de ensino oferece aos futuros professores a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas daquela comunidade específica. Aprender a ensinar é um processo longo e difícil, por envolver múltiplas dimensões tais como o pensar, o fazer, o sentir, o partilhar e o decidir. Estas dimensões devem desde logo ser trabalhadas na formação inicial e o estágio profissional pode apresentar-se como um ponto de articulação entre elas pelo seu contexto e riqueza de experiências.

Segundo Queirós (2014, p. 115) *“O EP, procura desenvolver, essencialmente, competências no campo da ação, através da prática. Assim os estudantes tornam-se “professores” através da realização de um estágio profissional em contexto real de prática profissional supervisionada, assumindo ao mesmo tempo a função de estudante e de professor.”*

O estágio é uma verdadeira forma para eu ligar os meus conhecimentos adquiridos até ao momento, com os conhecimentos advindos de todos os intervenientes neste processo, nomeadamente, do PC e do PO, dos meus colegas de estágio e dos meus alunos. Tive sempre a clara noção de que o estágio seria um momento de confronto com a realidade, pois decorre num contexto real da prática profissional. Por isso, ambicionei que me auxiliasse a desenvolver capacidades do foro psicossocial bem como, simultaneamente, me proporcionasse o aperfeiçoamento da capacidade de resolução de problemas, dificuldades e conflitos. Perspetivei, ainda, que este confronto com o real e com a prática em si, me possibilitasse a desenvolver capacidades necessárias à profissão, mas simultaneamente contribuísse para o meu crescimento pessoal.

Não tinha assim tanta noção do que se iria passar, só mesmo na

realidade. Estudar a teoria é uma coisa, mas estar a dar aulas a um grupo de crianças é outra totalmente diferente. Considero também que a formação académica, com recurso a práticas simuladas, nem sempre nos prepara para resolver os problemas da prática. Na verdade, é a experiência em contexto real de ensino que verdadeiramente nos fornece as ferramentas necessárias para responder aos desafios de ser professor.

No EP, por exemplo, devido a todas as inseguranças do EE, o medo de falhar, ter de enfrentar diversos problemas e solucioná-los no momento o que pode provocar tensão e desconforto, deste modo é essencial que este se sinta apoiado e confortável dentro da escola e é por isso que a cooperação e o trabalho de equipa são fundamentais, fase na qual a relação com o PC é fulcral e a união do grupo de estágio se revela indispensável.

Segundo Ferreira (2013) o estágio é como um palco de partilha, acredita somos melhores partilhando.

### 3.2. Como deve ser vista a disciplina de Educação Física

Atualmente a disciplina de EF, é pouco valorizada, não tem o devido reconhecimento das demais disciplinas como uma ferramenta de ensino seja pela maioria dos alunos, principalmente do ensino secundário; pelos pais dos alunos; pelos professores das outras disciplinas e pelas autoridades que tutelam a escola e nós como futuros professores de EF temos de mudar esta visão da EF.

A inclusão da EF ou de qualquer outra disciplina no currículo escolar afirma a sua legitimidade pela evidência do seu valor educativo, pelo seu poder de aumentar a capacidade de compreender e agir no mundo, pelo seu contributo esperado para o bem-estar e a realização das pessoas e a melhoria da sociedade.

De acordo com Capel e Whitehead (2013) a noção que surge da disciplina de EF é que é só para divertimento, não tendo nenhum contributo significativo a dar à educação. No entanto é a única disciplina, no currículo escolar, que visa preferencialmente a corporalidade. É uma disciplina distinta das outras, contribui para a formação integral dos alunos – social, afetiva e motora. De todas as

disciplinas do currículo escolar é a que se preocupa mais com o envolvimento de todos os alunos, sem excluir os menos dotados, ou portadores de deficiência, e assim, todos possam ter as mesmas oportunidades de participar nas aulas.

As aulas de EF são uma importante ferramenta para a aprendizagem dos alunos, através do movimento desenvolvem habilidades como o equilíbrio, a coordenação, a força, a agilidade, e outras como o trabalho em equipa, a disciplina, a inclusão, a cooperação, a autonomia, a criatividade, a autoconfiança, os cuidados com a saúde, e o gosto pela atividade física, valores estes que são indispensáveis para a vida dos alunos. Dessa forma, poderemos dizer que a escola em geral, e a Educação Física especificamente, estão preparando os alunos para a vida (Barbosa, 2004).

Segundo (Betti & Zuliani, cit. por Batista & Queirós, 2015, p.39) *“a EF tem de se fundamentar, estreitando as relações entre teoria e prática pedagógica, de modo a justificar à comunidade escolar e à própria sociedade o seu valor, inovando e experimentando novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos de modo a contribuir para a formação integral das crianças e jovens.”*

Os professores de EF têm, assim, um papel importante no que diz respeito ao processo de formação dos alunos, e para que ocorra esta mudança nas aulas de EF, é necessário que os professores estejam comprometidos com as suas aulas, estejam sempre atualizados, sejam criativos e inovadores, traçando objetivos e metas a serem alcançadas. E assim mostrando a verdadeira importância da disciplina de EF, bem como o papel que esta exerce na formação dos alunos.

A EF tem de ser encarada como uma disciplina importante do currículo escolar, que vai para além do físico, na qual o movimento e o desporto, enquanto matéria de ensino, estão inerentes, devendo ser entendida como uma disciplina curricular que toma o desporto como uma forma específica de lidar com a “corporalidade”, enquanto sistema de comportamentos culturais, marcado por normas, regras e concepções socioculturais (Bento, 1999). Com efeito, Crum (citado por Batista e Queirós, 2015) a EF é muito mais do que o desenvolvimento da aptidão física e espaço recreativo e divertimento; podendo deter, como defende três papéis principais: a aquisição de aptidão física, a estruturação do

comportamento motor e a formação pessoal, cultural e social.

A EF é a única disciplina, que o aluno tem a possibilidade de aprender e desenvolver capacidades motoras, bem como adquirir conhecimentos que o permitem participar numa variedade de práticas desportivas. É a única disciplina em que o exercício físico é um meio fundamental para atingir objetivos educativos.

A EF é uma disciplina de grande importância para o currículo escolar, não apenas porque tem a capacidade de desenvolver e aperfeiçoar as habilidades motoras, mas por contribuir de forma relevante para o processo de ensino-aprendizagem. Então o meu papel nesta missão é conseguir que a disciplina de EF tenha o seu devido reconhecimento, ou seja, conseguir mudar a opinião dos alunos, dos pais e dos professores das outras disciplinas em relação à importância desta disciplina na formação dos seus alunos/filhos.

### 3.3. Contexto legal e institucional do estágio profissional

De acordo com Batista e Queirós (2013) o EP proporciona uma vivência de ensino em contexto real, na escola, durante um ano letivo integral na garantia de acompanhar uma turma ao longo desse período.

Na FADEUP, o EP está organizado por certos requisitos legais, institucionais e funcionais. Em relação à vertente legal, o EP rege-se pelos princípios presentes na legislação constante do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, o que leva para a obtenção de habilitação profissional para a docência e para o grau de Mestre. Relativamente a vertente institucional o EP pertence ao 2º ciclo conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, mais especificamente no segundo ano.

Com o propósito de operacionalizar a prática de ensino supervisionado, a FADEUP estabelece protocolos com várias escolas cooperantes, que inclui o PC da escola, o PO da faculdade e um grupo de 3 ou 4 EE designado por NE, durante um ano letivo. Cada EE assume uma das turmas do ensino básico ou secundário do PC para a concretização da sua Prática de Ensino Supervisionada (PES). O EP não contém só a PES, realizado numa escola cooperante (EC) com

o protocolo com a FADEUP, mas também têm o relatório de estágio, orientado pelo PO da faculdade, ou seja, o responsável da instituição de ensino superior pela supervisão do EE no contexto da PES.

Segundo as normas orientadoras (ano 2010/ 2011), “ o *Estágio Profissional* tem como objetivo a formação de um professor profissional, capaz de promover um ensino de qualidade, um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe explicar o que realizou em concordância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções inerentes à profissão, entre as quais se destacam as funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação, ou seja, o EP visa a integração na vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo assim as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, que sejam capazes de responder aos desafios e exigências da profissão” (p. 3).

Ainda no documento das normas orientadoras (2010/2011), estão definidas três áreas de desempenho que constituem as linhas orientadoras das competências profissionais que o estudante-estagiário deverá dominar para conseguir exercer a profissão de professor de Educação Física: área 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; área 2- Participação na Escola e Relações com a Comunidade e a área 3 – Desenvolvimento Profissional.

De acordo com Batista e Queirós (2013), o EP é uma unidade curricular que pretende dotar e capacitar o futuro professor de EF de ferramentas que o ajudem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e com significado. A competência vista como um processo inovador de aprendizagem, um processo situado, cuja responsabilidade caberá, naturalmente, ao principal ator, o estudante-estagiário.

### 3.4. Caracterização da escola cooperante: Escola Secundária de Barcelos



**Figura 1** - Escola Secundária de Barcelos

O Agrupamento de Escolas de Barcelos teve a sua génese no dia 4 de julho de 2012, por despacho de 28 de junho de 2012 do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, resultante da agregação do Agrupamento de Escolas Abel Varzim e da Escola Secundária de Barcelos.

Trata-se de um Agrupamento de Escolas com uma dimensão significativa, com implantação num vasto território do Concelho de Barcelos, nas duas margens do Cávado e oferece resposta educativa à população estudantil desde a zona urbana de Barcelos até aos limites das fronteiras concelhias com Póvoa de Varzim e Esposende.

A área de influência do Agrupamento é mais sentida nas freguesias de Barcelos, Arcozelo, Vila Boa, Vila Frescaíña, Barqueiros, Cristelo, Faria, Fornelos, Gilmonde, Milhazes, Paradela, Vila Seca e Vilar de Figos, mas estende-se, por força de tradições prévias à sua constituição, um pouco por todas as freguesias de Barcelos, especialmente as situadas mais próximo do Cávado.

Apesar de ser um Agrupamento recente, já sofreu algumas alterações, por força da abertura do Centro Escolar de Gilmonde, que engloba as anteriores escolas de Fornelos, Gilmonde e Vila Seca, e do encerramento do Jardim de



Infância de Faria. Estas alterações, bem como a fusão, para efeitos administrativos, da Escola do 1º ciclo de Paradela com o Jardim de Infância de Paradela, levaram a que o Agrupamento passasse, de 14 para 9 escolas no total da unidade orgânica.

Internamente, para além da Direção, que está sediada na Escola Secundária de Barcelos (ESB) , o Agrupamento organiza-se através de 5 Coordenações de Estabelecimentos, a saber, a Escola EB 2,3 Abel Varzim, em Vila Seca, o Centro Escolar de Barqueiros, o Centro Escolar de Gilmonde, a Escola Básica de Milhazes e a coordenação do conjunto dos Estabelecimentos EB1 de Igreja-Cristelo, EB1/JI de Ferreiros-Cristelo e EB1 de Paradela.

A minha atuação como professora estagiário foi dividida entre a ESB, onde tenho a minha turma residente e, a Escola EB 2 3 Abel Varzim sendo a lecionação à turma partilhada.

A ESB esta situada num local privilegiado pela posição geográfica, a marca que a evidencia, entre outras escolas do concelho e do país, é o amplo espaço arborizado - o Arboreto da Flora Autóctone de Portugal Continental.



**Figura 2 - Local Geográfico**

A ESB foi remodelada recentemente melhorando significativamente as condições físicas e os equipamentos, com o objetivo de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem aumentando desta forma o nível de satisfação da comunidade escolar, no que concerne aos espaços destinados para o ensino da disciplina de Educação Física dispõe de vários espaços interiores:



**Figura 3 - Pavilhão Gimnodesportivo**



**Figura 4 - Multiusos**



**Figura 5 - Sala de Musculação**

O pavilhão Gimnodesportivo é composto por três espaços de aula (G1, G2 e G3), o multiusos é utilizado para a leção das aulas de ginástica e a sala de treino funcional em que estes espaços estão servidos por balneários próprios e uma arrecadação com material; também dispõe de alguns espaços exteriores:



**Figura 6 - Espaço exterior 1 e 2**

O espaço exterior 1 corresponde ao campo de relva sintética, onde podem ser lecionadas modalidades tais como: Futebol e Andebol, com uma pista de atletismo à volta e uma caixa de areia e o espaço exterior 2 corresponde ao campo polidesportivo constituído por dois campos de Voleibol e um campo de Basquetebol. Tendo em conta os programas nacionais de EF e dos espaços da escola, são definidas no projeto curricular as várias matérias a serem lecionadas pelos diversos anos escolares ao longo do ano letivo. Posteriormente e considerando o “roulement” ocupação dos espaços, foi da responsabilidade de duas professoras no início do ano letivo de organizar o seguimento das modalidades a lecionar ao longo do ano letivo, desenvolvendo o projeto curricular de EF para cada turma.

Logo no início do ano ainda não havia “roulement” definido, sendo que o primeiro professor a chegar ao pavilhão tinha a vantagem de escolher o espaço, ou seja, o espaço que pretendia dar aula.

ROTAÇÃO DOS ESPAÇOS DE AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA - 2017 / 2018																														
Turmas	Mês 1																													
	8:25						9:10						10:10						10:55						11:50					
Prof.	01	02	03	04	05	E	01	02	03	04	05	E	01	02	03	04	05	E	01	02	03	04	05	E	01	02	03	04	05	E
1ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
2ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
3ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
4ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
5ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
6ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
7ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
8ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
9ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
10ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
11ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
12ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
13ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
14ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
15ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
16ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
17ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
18ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
19ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
20ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
21ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
22ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
23ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
24ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
25ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
26ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
27ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
28ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
29ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
30ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
31ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
32ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
33ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
34ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
35ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
36ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
37ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
38ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
39ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
40ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
41ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
42ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
43ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
44ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
45ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
46ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
47ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
48ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
49ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
50ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
51ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
52ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
53ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
54ª	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH	01	02	03	04	05	TPH
55ª	01	02	03	04	05	TPH	01																							

Figura 7 - Roulement

Falando um pouco da escola partilhada, Escola EB 2 3 Abel Varzim tem instalações mais antigas, mas dispõe de ótimas condições para o ensino da disciplina de Educação Física, tem um pavilhão Gimnodesportivo, um multiusos também utilizado para a lecionação das aulas de ginástica e um campo exterior. Aqui, podem ser lecionadas modalidades tais como: Futebol, Andebol, Basquetebol e atletismo.

A missão do Agrupamento de Escolas de Barcelos é exercer a sua função educativa e formativa, procurando, permanentemente, a qualidade do trabalho realizado, para promover e incentivar o desenvolvimento intelectual, físico, social e moral de todos os alunos, de forma a torná-los cidadãos responsáveis e ativos, através de ensino de competências académicas essenciais e da sua aplicação, através de uma pedagogia centrada no aluno, preparando-o para o prosseguimento de estudos superiores ou para a inserção na vida ativa.

### 3.5. Os pequenos “Pestinhas”



**Figura 8 - Turma Partilhada**

A escola onde realizo o EP é uma escola do 3º ciclo e secundário, pelo que não existe 2º ciclo, o que levou a lecionação da turma partilhada na Escola Abel Varzim em Vila Seca, pertencente ao Agrupamento de escolas de Barcelos. Assim sendo, e de acordo com as normas, cada elemento do núcleo de estágio lecionou entre 6 a 7 aulas, de uma unidade didática. Eu fiquei responsável pela lecionação da unidade didática de Basquetebol.

A turma é constituída por dezasseis alunos, oito raparigas e oito rapazes com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade, contempla dois alunos de etnia cigana um do sexo feminino e um do sexo masculino, apresenta também um aluno com necessidades educativas especiais (NEE) – Síndrome de Asperger, necessita de reforços positivos e muita atenção, mais individualizada. Estes resultados foram recolhidos através de um inquérito realizado por mim e pelo NE aplicado no início do ano na aula de EF, com o objetivo de recolher o máximo de informação possível relativamente à turma que trabalhei durante o início do 2º Período.

No que diz respeito à saúde, tendo como base as fichas de caracterização individual do aluno, nenhum dos alunos apresentou problemas de saúde impeditivos para a prática desportiva regular.

Em dezasseis alunos, onze consideram EF como a disciplina que mais gostam e nenhum caso como a disciplina que menos gostam. Assim, foi possível

verificar que a disciplina de Educação Física foi nomeada como uma das favoritas e revelou-se também uma das matérias para as quais os alunos se encontravam mais motivados.

A maioria dos alunos não pratica qualquer desporto fora da escola, contudo seis alunos praticam atividades extra-aulas como é o caso do Desporto Escolar.

Após uma análise mais profunda da ficha de caracterização individual que os alunos preencheram no início do ano, é de realçar que o ambiente familiar de todos os alunos é estável, encontrando-se apenas dois alunos com ambiente familiar complicado. Sendo assim, importa salientar que este documento é de extrema importância, pois possibilita-me organizar melhor as minhas aulas e ponderar bem as minhas atitudes e metodologias, em função das características dos meus alunos.

Um melhor conhecimento dos alunos é um aspeto determinante para o desenrolar do processo de ensino e aprendizagem. Conhecimento que nos possibilita adaptar a nossa atuação em função das necessidades e características dos alunos. Mas esta não é uma tarefa fácil, pois *“a grande heterogeneidade dos níveis iniciais dos alunos, no que respeita ao conhecimento, capacidade de realização e motivação para o conteúdo das diversas modalidades desportivas ensinadas na escola, implica grandes dificuldades de preparação e condução do processo de ensino e aprendizagem”* (Graça, 1991, p. 9). Assim, e sabendo que todos os alunos são diferentes, a caracterização da turma constituiu-se numa estratégia inicial de grande importância, permitindo identificar as características de cada aluno.

Em suma, conhecer um pouco do percurso escolar dos meus alunos, das suas dificuldades, capacidades e motivações e, ainda, do contexto familiar, permitiu-me estabelecer diferentes estratégias de intervenção de forma a respeitar as necessidades e os ritmos de aprendizagem de cada um. Graça (1991) refere que, cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem e para que as diferenças de desempenho inicial se atenuem e todos consigam aprender, é fundamental respeitar esses ritmos. Assim, esta caracterização ajudou-me a proporcionar a todos os alunos as mesmas oportunidades, embora aplicadas de



forma diferenciada. Em tão pouco tempo, senti que marcamos a diferença para aqueles alunos, na hora do adeus, muitos deles choraram e questionaram o porquê de irmos embora.

### 3.6. Os grandes “Pestinhas”



**Figura 9** - Turma Residente

A atribuição das turmas aos Estudantes Estagiários (EE) foi realizada consoante as turmas destinadas ao PC, sendo-me atribuída uma das quatro turmas do 9º ano de escolaridade atribuídas ao PC. Relativamente à turma que me foi atribuída e pelas informações transmitidas, aguardava uma turma com más capacidades, falta de empenho e comportamentos de indisciplina, com alguns alunos com problemas de motivação perante a escola. Esta informação despertou um pouco a minha ansiedade quanto à capacidade de liderança pois a motivação primária dos alunos quando é inexistente, dificulta o trabalho do professor.

A turma é constituída por dezasseis alunos que inicialmente eram dezassete, um aluno pediu transferência para outra escola no início do ano letivo. Tem sete raparigas e nove rapazes com idades compreendidas entre os catorze e os dezasseis anos, dos quais, quatro são repetentes. Deste modo, para conhecer melhor os alunos com quem iria trabalhar durante todo este ano letivo, distribui uma ficha de caracterização individual em que preencheram na aula de

apresentação realizada no dia 18 de setembro de 2018, elaborada por mim e pelo NE e ainda houve tempo para uma breve passagem pelo funcionamento da disciplina, assim como as suas regras, deveres e direitos.

Como já foi referido acima recolhi dados relativos quanto ao género e também ao número de repetentes existentes. Esta informação é essencial para um professor, e mais ainda para uma professora estagiária como é o meu caso. O facto de saber que existe alunos repetentes, ajuda-me no sentido de tentar perceber se serão eles os possíveis líderes da turma, ou os principais desestabilizadores.

A presente caracterização permitirá ter uma visão mais clara das principais características dos alunos que compõem a turma. O conhecimento dos gostos, dificuldades, expectativas e necessidades dos alunos possibilitará delinear as estratégias mais indicadas e eficientes a serem aplicadas à turma e a cada aluno em particular. A elaboração do planeamento será mais adequada e equitativa para todos os alunos, de modo que o processo de ensino e aprendizagem seja positivo e eficaz.

É determinante o conhecimento dos alunos com as quais nos relacionámos e para as quais traçaremos metas e objetivos de aprendizagem. O objetivo passa por adequar o processo às necessidades e vontades de cada um. Para isso não me bastava apenas saber que iria lecionar aulas à turma do 9º ano de escolaridade, mas sim conseguir conhecer em particular cada aluno presente na sua globalidade.

Após a recolha dos dados, os mesmos foram analisados. Através destas fichas pude perceber as suas disciplinas preferidas, hábitos de prática de atividade física, existência de problemas de saúde, disciplinas que sentiam mais dificuldades, a sua motivação para as aulas de EF e ainda as modalidades que gostavam mais e as que tinham maiores dificuldades. A partir destas fichas pude concluir que apenas dois alunos consideraram EF como a sua disciplina preferida e nenhum caso como a disciplina que menos gostavam. A maioria dos alunos não pratica qualquer modalidade desportiva/exercício físico fora da escola, a maioria prefere os Jogos Desportivos Coletivos e não gostam de ginástica nem de dança. O facto da maioria dos alunos considerar a ginástica a



disciplina que menos gosta, pode dificultar a lecionação deste conteúdo. Cabe-me a mim enquanto professora, criar aulas dinâmicas e motivadoras, de forma a facilitar a aprendizagem desta modalidade.

A maioria dos alunos são assíduos, mas não são muito pontuais. No entanto, foram raras as vezes que os alunos presentes não participam nas aulas práticas. Mas de forma a integrar os alunos que por algum motivo não podiam participar nas aulas práticas, elaborei então uma ficha para ser resolvida durante a aula e outras tarefas como arrumar o material, apanha bolas, função de arbitro, entre outras.

### 3.7. Núcleo de estágio: o seu significado!



**Figura 10** - Núcleo de Estágio

Como referem Batista e Queirós (2013), o EP “é o espaço no qual os estudantes adquirem competências e conhecimentos para a sua formação futura e no qual são auxiliados pelo NE, responsável por promover uma aprendizagem sustentada e coerente”. Este núcleo deve ser constituído por três ou quatro EE, pelo PC (docente na escola cooperante) e pelo PO da faculdade. Ao EE cabe a responsabilidade de conduzir o processo ensino-aprendizagem de uma turma do ensino básico ou secundário, a qual se encontra ministrada ao PC. Este, por sua vez, assume um papel preponderante na condução do EP, nomeadamente no acompanhamento do EE, estabelecendo uma ligação entre este e as instituições, escola e faculdade. Embora o EE conduza uma turma em plenitude, assume a condução de todo o processo ensino-aprendizagem e tudo aquilo que o envolve,

desde a concepção, planeamento, realização e avaliação supervisionada, tanto pelo PC, como pelo PO da faculdade que também orienta a elaboração do relatório final.

Assim, para além da descoberta constante, do aparecimento incessante de desafios e do impacto da prática em contexto real, a supervisão assume um papel decisivo no desenrolar do EP, bem como no desenvolvimento das capacidades e competências dos EE. Deste modo, emerge como crucial para alcançar os objetivos previamente definidos, a relação estabelecida entre o EP, os estagiários, o PC e o PO.

Após as colocações dos respetivos EE em cada uma das escolas, verifiquei que do meu núcleo de estágio só conhecia um dos elementos, ou seja, a minha irmã gémea. Os outros dois colegas, apenas os conhecia de vista, por pertencerem à turma C, não sabendo por isso a forma de trabalho deles e como eram pessoalmente. Assim, após a primeira reunião que tivemos na faculdade sobre o ano de estágio, tive a oportunidade de os conhecer e, portanto, achei que nos íamos dar bem e funcionar como um núcleo, havendo sempre muita comunicação, muita ajuda e muita cooperação. Portanto o meu NE na Escola Secundária de Barcelos é constituído por quatro pessoas, todos residentes da cidade de Barcelos.

Posto isto, e referindo já, a vivência diária com o meu núcleo de estágio desde meados do mês de setembro, a troca de opiniões esta a ser fundamental para o meu desenvolvimento, pois a nossa partilha de ideias ajudou-me a refletir sobre determinados pontos importantes na minha prática. A união e o espírito de cooperação e interajuda e a boa disposição são sempre uma constante presente nos nossos dias, permitindo assim enriquecer o nosso desenvolvimento profissional. Felizmente, isso aconteceu, um bom clima no NE é algo fundamental nesta experiência. Sempre debatemos ideias, sempre nos ajudamos uns aos outros. Por vezes discutíamos, pois nem sempre pensávamos da mesma forma, mas foi assim que nos permitiu explorar dúvidas acerca do que iríamos fazer e resultava sempre da melhor forma. Posso afirmar que cada um de nós estava recetivo a qualquer crítica pronunciada por qualquer elemento do NE.

Posso afirmar, que todos os momentos em conjunto com o PC e com o PO foram momentos de grande aprendizagem. A partilha de experiências dos próprios, a descoberta guiada de soluções e o diálogo entre todos os elementos do NE, foram estratégias que ajudaram a produzir um conhecimento superior. Sobre esta temática, Nóvoa (1992, p.26) afirma que *“o diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.”*

Estou muito agradecida aos meus colegas de estágio pois é devido a eles que o EP esta a funcionar da melhor forma no sentido de potenciar as capacidades de todos e minimizar todas as falhas, de modo a alcançar no final um determinado grau de “saber”, “saber fazer” e “saber estar” adequado aos desafios que se irão colocar de futuro.



## 4. Realização do estágio profissional

### 4.1. Área 1 – Organização e gestão do ensino e aprendizagem

#### 4.1.1. Conceção

Antes da lecionação das aulas, existe muito trabalho a ser desenvolvido que é essencial para o seu sucesso. Uma das fases primordiais é a conceção, através da qual, o professor fica a conhecer em profundidade todo o contexto envolvente à sua lecionação. A conceção deve ser vista como uma das tarefas essenciais para o exercício da profissão docente pois esta será a base de todo o processo de E/A (Graça, 1999).

Segundo as Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional, o objetivo da conceção é o de *“projetar a atividade de ensino no quadro de uma conceção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF no currículo do aluno e às características dos alunos, através de: análise dos planos curriculares, nomeadamente as competências gerais e transversais expressas; análise dos programas de EF articulando as diferentes componentes, como as finalidades, os objetivos, os conteúdos e as indicações metodológicas; utilizar os saberes próprios da EF e os saberes transversais em Educação, necessários aos vários níveis de planeamento; ter em conta os dados da investigação em educação e ensino e o contexto cultural e social da escola e dos alunos, de forma a construir decisões que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem desejáveis”* (p.4). Este trabalho surge da necessidade de serem definidas linhas orientadoras fundamentais com apropriação sólida da matéria, para a sua exercitação e aplicação visando um ensino educativamente eficaz (Bento, 2003).

Na organização do ensino, o professor analisa uma série de documentos e materiais auxiliares que o ajudam a concretizar e adaptar as exigências centrais às condições locais e situacionais da escola (Bento, 2003).

A intervenção do professor não se baseia somente na parte prática das aulas, é preciso conhecer o contexto escolar. Assim, o ponto de partida foi

analisar os vários documentos disponibilizados pelo PC no início do ano letivo, antes de começar o período de lecionação. De acordo com Graça (2001), no início do estágio é provável que os futuros docentes mostrem dúvidas sobre os conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham. De modo a minimizar estas dúvidas que surgiram inicialmente, com a ajuda dos meus colegas do NE, revisitamos o programa nacional de EF, pois este constitui-se como um guião para os professores atuarem e orientarem a sua prática em conjunto com os restantes professores de EF (Jacinto et al., 2001).

O regulamento interno da escola, assim como o Projeto Educativo e o Plano Anual De Atividades, foram documentos importantes para perceber o funcionamento da escola, ao nível dos valores e das regras definidas pela Direção. Permitiu ainda conhecer o género de atividades e iniciativas que a escola desenvolvia para envolver os alunos na vida social e na relação com a comunidade.

O Regulamento da respetiva disciplina de EF constatou-se num documento de análise obrigatória, uma vez que determinava as regras fundamentais a serem respeitadas tanto pelos docentes como pelos alunos, a nível de materiais e instalações, bem como os horários a cumprir, regras estas que concorriam para que o ano letivo decorresse da melhor maneira.

O inventário do material e o “roulement”, também foram ao longo do ano importantes, na medida em que permitiram planear as aulas e os exercícios sempre com base no material e no espaço que tinha disponível.

Na análise dos Programas Nacionais da EF no 3º ciclo do ensino básico, forneceram informação relevante sobre a matéria de ensino a abordar no 9º ano de escolaridade e deparei-me com algumas divergências entre aquilo que é estabelecido e o que é possível ser realizado nesta escola e com a minha turma. A realização deste EP permitiu-me perceber que cumprir os programas nacionais de Educação Física não é uma tarefa fácil para o professor. O número elevado de modalidades a abordar durante o ano letivo, o tempo reduzido destinado para a lecionação, são alguns dos grandes obstáculos para os professores. Na minha opinião, unidades didáticas mais longas permitiriam um melhor aperfeiçoamento e consolidação dos conteúdos, contribuindo

consequentemente para maiores índices de êxito no percurso dos alunos. Não coloco a culpa nos professores, mas sim nos PNEF, devido ao seu currículo extenso com multiactividades. Claro que é importante fornecer aos alunos novas aprendizagens / experiências, não vou contra isso. Mas vê-los a praticar as atividades com eficiência e sucesso, sentirem-se capazes, é das melhores sensações.

A análise destes programas serviu como uma mais-valia para o meu desempenho como professora, visto que me permitiu aumentar os meus conhecimentos relativos às diferentes matérias de ensino e possibilitou-me tomar melhores decisões no estabelecimento de objetivos e de estratégias a utilizar e segurança no momento de ensino.

Para além disso, torna-se fundamental a análise aprofundada sobre o conhecimento sociocultural onde a escola está inserida, bem como as características individuais dos alunos, e ainda sobre as condições materiais e físicas das aulas, tendo sido estes aspetos de elevada importância que influenciaram a minha conceção de ensino.

#### 4.1.2. Planeamento

No seguimento da conceção do processo ensino-aprendizagem, surge o planeamento. Segundo Bento (2003, p. 8), “... o *planeamento* significa uma reflexão pormenorizada acerca da direcção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina, sendo, pois, evidente a relação estreita com a metodologia ou didáctica específica desta, bem como com os respetivos programas.”, ou seja, o planeamento é a construção do que os professores querem do que seja realizado, baseando os objetivos dos alunos, nos conteúdos e conhecimentos que esperamos que eles sejam capazes de atingir. Esta ideia é suportada por Bossle (2002), afirma que o planeamento do ensino é uma construção orientadora da ação docente, com o objetivo de organizar e direccionar a prática para que esta se torne coerente e com objetivos definidos. Neste sentido, entende-se planeamento como um conjunto de linhas orientadoras racionais, conscientes e direccionadas que funcionam como um guião para o professor durante o ano letivo.

Durante o ano letivo o planeamento assentou em três níveis de realização: o plano anual, a unidade didática e o plano de aula, sendo aprofundados individualmente nesta secção do relatório. Este planeamento é elaborado de acordo com as normas dos Programas Nacionais de Educação Física e que posteriormente serão adaptados às condições da escola, às decisões do departamento de Educação Física e às características da turma. Deste modo, o planeamento assumiu-se como uma ferramenta fulcral que me facilitou a passagem à prática do processo de ensino-aprendizagem. O plano anual assume-se como um projeto estruturado a longo prazo, incluiu todas as modalidades a abordar e atividades a desenvolver ao longo do ano letivo. A unidade didática diz respeito ao planeamento de uma modalidade, que é constituída mediante um número de aulas, conforme a avaliação diagnóstica realizada pelo professor onde vão ser mencionados todos os conteúdos a serem abordados nas aulas, distribuídos pelas seguintes funções didáticas: introdução, exercitação, consolidação e avaliação. Depois disto têm lugar a elaboração dos planos de aula, que são realizados com maior frequência, e onde são expostos todos os conteúdos e exercícios que esperamos que os alunos sejam capazes de realizar.

Este capítulo é, portanto, reservado ao planeamento do processo de ensino-aprendizagem, sendo subdividido nos três níveis de planeamento já mencionados. Os documentos presentes neste processo, apesar de serem construídos assertivamente, estão sujeitos a alterações, devido a imprevisibilidades do EP, como, por exemplo, mudança de instalações, redução do número de aulas, condições meteorológicas, respostas motoras dos alunos ou eventos não programados na calendarização anual como por exemplo visitas de estudo.

#### 4.1.2.1. Plano Anual

Como refere Bento (2003, p. 67) *“a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização*



*correspondente do ensino no decurso de um ano letivo.”*

A execução do plano anual estabelece o primeiro passo do planeamento e é realizado logo após o início do ano, pois através deste tipo de planeamento traçamos um caminho desde o início e tentamos percorrê-lo em busca de um ensino eficaz. Deve ser analisado como um documento abstrato e flexível, não rígido e concreto, com o intuito de organizar o ano letivo, as unidades didáticas a serem lecionadas, tendo em conta o mapeamento do roulement dos espaços que cada turma ocupa em cada semana.

Na elaboração do plano anual específico para a minha turma de acordo com as modalidades a ensinar por período, distribui as UD ao longo do plano anual identificando as suas respetivas datas de lecionação, consoante o espaço que estava destinado para que assim fosse útil ao ponto de eu poder consultar e conseguir ver toda a informação referente a essa aula, nomeadamente ao número de aula, espaço, e modalidade a lecionar e os pontos altos (datas para avaliações diagnósticas e sumativas). Foram ainda contempladas no planeamento outras atividades: as avaliações da Aptidão Física – Bateria de testes de FITescola e as atividades do plano anual de atividades.

No que diz respeito ao 9º ano de escolaridade, que corresponde a minha turma, a distribuição ficou realizada da seguinte forma: 1º período – foram atribuídas 12 aulas a Voleibol, 8 aulas a Atletismo (Resistência aeróbia) e 7 aulas a Ginástica de solo e de aparelhos. Decidi abordar o atletismo em simultâneo com aplicação dos testes do FITescola - Vaivém. 2º período – foram atribuídas 11 aulas a Andebol, 12 aulas a Futebol, 6 aulas a Ginástica Acrobática e 3 aulas para a realização dos testes do FITescola. Optei para futebol e andebol estas aulas, porque para implementar e aprofundar o MED é necessário o professor e os alunos terem tempo para fomentar os conteúdos. A escolha do número de aulas para andebol também foi pensada para o progresso do estudo desenvolvido, também na sua implementação, e assim aproveitei este tempo para recolher informações relevantes para o presente estudo. 3º período – foram atribuídas 10 aulas a Basquetebol, 6 aulas a Badminton e 3 aulas para a realização dos testes do FITescola. Este período foi o mais curto e, por isso, teve menos aulas. Parte dele foi dedicado ao Basquetebol.

De referir, que Aptidão Física destinou-se à realização dos testes do FITescola, realizados no início do 1º período e no final de cada período.

Desde o início do ano que me percebi que não existia roulement definido, sendo que o primeiro professor a chegar ao pavilhão tinha a vantagem de escolher o espaço. Então como eu era sempre das primeiras a chegar ao pavilhão ficava sempre com o espaço que pretendia dar aula.

Iniciei o 1º período com Voleibol e com a vinda do roulement em outubro obrigou-me assim a uma alternância dos espaços, o que me dificultou no planeamento, isto é, após o término da UD de voleibol pretendi lecionar ginástica de solo e de aparelhos e o espaço que estava destinado não era o adequado.

Apesar do planeamento ter sido realizado no início do ano letivo, tenho que referir, que se tornou numa ferramenta adaptável, pois existiu uma necessidade constante de ajustar consoante imprevistos que decorreram ao longo do ano letivo. Estas alterações foram provocadas por eventos não programados na calendarização anual, visitas de estudo que coincidiram com os dias das aulas de EF, por trocas de espaço pedidas por outros professores, respostas motoras dos alunos e pelas condições meteorológicas.

Como afirma Bento (2003, p. 122) *“nenhuma disciplina é tão dependente do clima e do tempo como a EF. Este fator é determinante para a elaboração do plano anual de ensino, nomeadamente para a distribuição das UD pelos diferentes períodos e aulas, e mesmo até para a escolha de modalidades.”*

No entanto é importante referir que este documento me acompanhou durante todo o ano letivo foi de entre todos, aquele que mais sofreu alterações no decorrer deste percurso. Assim, a versão final do planeamento estava ligeiramente diferente do realizado no início do ano.

Segundo Bento (2003, p.68) *“é de extrema utilidade a elaboração de um mapa ou «roteiro de viagem», com registo dos fatores mais importantes. A forma e a dimensão de tais mapas podem ser diversas; o importante é que balizem com nitidez o itinerário a percorrer, o ritmo de «andamento», as etapas intermédias, os pontos altos e tudo em função da meta final atingir.*

#### 4.1.2.2. Unidade Didática

A UD apresenta-se como o segundo passo do planeamento. Tal como Bento (2003, p. 76) refere *“em torno da UD decorre a maior parte da atividade de planeamento e de docência do professor”*. Desta forma, a elaboração das UD constitui-se uma das tarefas mais importantes do professor, tornando-se uma guia orientadora para a sua prática pedagógica.

As UD são partes fundamentais do programa de uma disciplina e do processo pedagógico, apresentando aos professores e aos alunos as diversas etapas de ensino e aprendizagem e são a base para uma elevada qualidade e eficácia no processo de ensino. Segundo Bento (2003) o planeamento da UD deve-se dirigir preferencialmente para o desenvolvimento das habilidades, das capacidades, conhecimentos e atitudes dos alunos. Nesta perspetiva, Siedentop (2008) considera que o planeamento da UD é uma das tarefas mais importantes na atividade do professor referindo que o principal objetivo desta tarefa consiste em conseguir que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, possam alcançar os objetivos definidos para cada modalidade.

A elaboração das UD tiveram por base o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) de Vickers (1990) nas quatro categorias transdisciplinares: fisiologia do treino desportivo, cultura desportiva, habilidades motoras e conceitos psicossociais, porém tive a preocupação de garantir uma sequência lógica-específica e metodológica dos conteúdos referentes a cada matéria de ensino.

A UD, correspondente ao módulo 4 do MEC que foi, para mim, o capítulo mais influente na orientação das minhas aulas e o que mais me norteou ao nível da construção da minha prática pedagógica. Por ser o momento que marca a transição entre a análise do contexto e a fase de decisão, a UD apresenta, especificamente, quais os conteúdos a lecionar e qual a ordem pela qual estes serão lecionados. A escolha destes conteúdos é o processo mais demorado e onde fui levada a seguir vários modelos de ensino a fim de dar sentido às tarefas de aprendizagem dos alunos, em concordância com cada modalidade.

Durante a construção da UD optei por não assumir a exercitação de todas as habilidades ao longo de todas as sessões, ou seja, exercitava determinado

conteúdo, consolidava-o e apesar de nas sessões seguintes ele ser trabalhado em conjunto com outras habilidades, já não era o conteúdo dominante. Optei por esta estratégia para definir de forma inequívoca quais eram os pontos fundamentais de cada aula.

Durante o ano letivo foram 8 UD construídas por mim, onde em cada uma tinha bem definido os conteúdos a lecionar, tanto a nível motor, como cultural e social em cada aula. Na elaboração dessas UD, tive de considerar diversos fatores, nomeadamente o número de aulas previstas (a primeira aula foi dedicada à AD e a última à AS), os conteúdos a lecionar e a respetiva organização, e ainda o tempo necessário para a assimilação dos mesmos, considerando os resultados dos alunos na avaliação diagnóstica. As UD foram elaboradas no início de cada modalidade, mas sempre após a AD, que se realiza na primeira aula de cada modalidade pois só assim seria possível fazer corresponder o planeamento e as especificidades dos alunos. As únicas exceções foram na Ginástica Acrobática e no Atletismo, nas quais optei por não realizar AD devido ao reduzido número de aulas disponíveis. Relativamente às AD realizadas, estas consistiram em jogos reduzidos, onde foi possível avaliar as habilidades técnicas e ações táticas em situação de jogo. Desta forma, consegui obter características essenciais para situar os meus alunos num determinado nível de ensino, de acordo com os seus níveis de desempenho motor.

As elaborações das UD foram muito importantes ao longo da minha prática pedagógica pois ajudaram-me a justificar todas as opções e decisões que tomei. Esta ferramenta foi sempre construída individualmente, mas sempre com ajuda e com a correção do PC e do NE.

Tal como o PA, as UD estão sujeitas a reformulações por diversos motivos. Alguns desses motivos são a maior ou menor progressão dos alunos comparativamente com o que foi inicialmente estipulado, a melhor ou pior resposta dos alunos em detrimento de outros e o roulement de instalações, que condicionou imenso a distribuição das aulas. Deste modo, realizei algumas alterações às UD ao longo do ano letivo, como por exemplo na modalidade de ginástica acrobática que estava programada para o 2º período, mas foi

prolongada para o 3º período devido a distribuição das aulas ser muito espaçada. Esta alteração permitiu que a turma conseguisse usufruir de mais aulas para a construção do esquema para avaliação sumativa.

Ao longo da construção das UD surgiram várias dificuldades principalmente relacionadas com os conteúdos que deveriam ser abordados em cada uma das modalidades e quanto tempo destinar para o ensino de cada conteúdo, tendo em conta uma lógica e as características de cada aluno.

Siedentop (2002) defende que abordagem de muitas modalidades, provoca nos alunos insatisfação e falta de interesse pela aprendizagem, devido a curta duração de cada UD. Para proporcionar uma aprendizagem mais rica aos alunos e melhor consolidada, as UD a abordar devem ser mais longas (entre 20 e 25 aulas) e deve-se lecionar um menor número de modalidades. Outra dificuldade, relacionada ainda com os conteúdos foi sobretudo conseguir encaixar os respetivos conteúdos no tempo que estava definido para cada modalidade. Dada a minha inexperiência na área, durante a elaboração das UD numa fase inicial, mais propriamente no 1º período, queria abordar mais conteúdos do que aqueles que eram pertinentes para o espaço de tempo disponível, excedendo desta forma o número razoável de conteúdos. Esta dificuldade deveu-se à quantidade de modalidades que tinha de lecionar num número de aulas reduzido. Ao longo do 1º período percebi que em cada um dos períodos existiam muitas modalidades a serem lecionadas, o que possivelmente levaria a uma grande dificuldade de aprofundar cada uma das modalidades. No entanto, o número de UD a abordar neste ano foi um fator condicionador, pois algumas UD tiveram de ser desenvolvidas num número bastante reduzido de aulas, como podemos verificar na UD de ginástica acrobática, não havendo aulas suficientes para a consolidação dos conteúdos abordados. Na maioria das modalidades acabei por ficar com uma média de 10 blocos de 45 minutos, que se retirar dois blocos para a avaliação diagnóstica e outros dois para a avaliação sumativa, fica sensivelmente 6 blocos de 45 minutos para poder lecionar cada modalidade.

Na elaboração das UD, tentei sempre que os conteúdos fossem coerentes e que seguissem uma sequência lógica. O recurso aos modelos de ensino

Modelo de Educação Desportiva (MED), Modelo Desenvolvidor (MD), Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão (Teaching Games for Understanding - TGfU), Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) e o Modelo de Instrução Direta (MID), foram de enorme importância dado que me ajudaram a planejar e a lecionar as modalidades de forma particular, ou seja, usar o modelo de ensino mais adequado às particularidades da modalidade em causa e às características da turma.

#### 4.1.2.3. Plano de Aula

O plano da unidade didática apresenta-se como um esquema de referência para a elaboração do plano de aula. “O resultado de uma aula depende preponderantemente da qualidade da sua preparação” (Bento, 2003, p. 106).

O primeiro passo para a realização do plano de aula esteve relacionada com a análise e reflexão da aula anterior. É crucial perceber o que funcionou, o que precisa de ser melhorado e qual foi a resposta dos alunos. O plano de aula é o último nível do planeamento representa o momento onde toda a nossa preparação é executada. Para a realização dos planos de aula e segundo Bento (2003, p. 63) deve-se ter em atenção *“a matéria, os pressupostos dos alunos e as condições de ensino, bem como os dados fornecidos pela análise das etapas anteriores, na preparação da aula tem lugar uma precisão dos seus objetivos.”*

O plano de aula é uma grande ajuda para o professor para o seu ensino ser mais objetivo e orientado da melhor forma, representa a ligação entre os objetivos definidos e o que se pretende em relação ao desempenho dos alunos na aula. Qualquer sessão de ensino racionalmente organizada, estrutura-se normalmente em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final, com características temporais e conteúdos próprios, refletindo os objetivos essenciais e estratégias de condução de ensino de aula (Bento, 2003).

A estruturação do plano de aula seguiu uma série de normas definidas, no que se refere à definição de objetivos e sua sequência, na procura de manter uma lógica coerente. Assim, os planos de aula que realizei ao longo de todo o ano letivo no cabeçalho continha informações básicas, nomeadamente, o

número da aula, o meu nome, a data, a hora, a duração da aula, a UD, o ano, a turma, o número de alunos, o espaço, o material a utilizar, a função didática e os objetivos gerais da aula. A seguir ao cabeçalho, a aula esta dividida em três partes: parte inicial, parte fundamental e parte final onde contém a temporização de cada exercício, os conteúdos, os objetivos específicos, as situações de aprendizagem onde é explicada de forma breve os exercícios, as suas variantes, a organização dos alunos, do material e a posição adotada pelo professor. Por fim, as estratégias utilizadas e os critérios de êxito de cada exercício que remetem para comportamentos, atitudes, ações táticas ou técnica que os alunos devem realizar nas tarefas propostas.

No plano de aula, a parte inicial era quase sempre idêntica havendo sempre duas tarefas de aprendizagem. Portanto eram necessários apenas alguns minutos para o controlo das presenças dos alunos, bem como para a explicação da estrutura de toda a aula e dos objetivos a atingir, ou seja, uma das tarefas mais importantes do professor, no início da aula, é a comunicação aos alunos dos objetivos e atividades que nela se vão desenrolar. A segunda tarefa corresponde à execução de exercícios de caráter geral ou global, consoante os objetivos traçados para cada aula. Tentei sempre começar as aulas com exercícios lúdicos, para motivar os alunos e também preparar o organismo dos alunos para a parte fundamental da aula. Tal como nos indica Bento (2003, p.153) a parte inicial da aula não deve ser *“entendida apenas como um «aquecimento», mas sim inerente à preocupação de criar uma situação pedagógica, psicológica e fisiológica, favorável à realização da função principal da aula.”*

A parte fundamental, corresponde à mais longa das 3 partes e consiste na realização dos exercícios que visam a concretização dos objetivos propostos para cada aula, esta fase foi fruto de uma pesquisa constante de exercícios que se aplicassem ao nível dos alunos e das reflexões de cada aula, na medida em que cada uma influenciava as restantes. Para a preparação de cada aula, tive em conta o delineado no início da abordagem da modalidade, através da AD, determinado as sequencias de aprendizagem. O tempo atribuído a cada exercício estava pensado de modo a atingir os propósitos e promover a prática

de todos os alunos, mantendo um nível de motivação elevada, tentando diminuir o aparecimento de monotonia.

Quanto à parte final da aula, o objetivo é os alunos retornarem à calma. Esta parte nunca desencadeou dificuldades e foi sempre de encontro ao pretendido e planeado. Em quase todas as aulas, terminava com a revisão e questionamento dos conteúdos abordados na aula, bem como o esclarecimento de eventuais dúvidas e por fim a arrumação de todo o material utilizado na aula. Inicialmente seguia o plano de aula detalhadamente e se algum exercício precisasse de mais tempo de exercitação e daí a não cumprir o plano, para mim era uma falha grave, ou seja, o plano de aula é um guia para a professor, mesmo este não sendo um documento ao qual devemos seguir à regra, uma vez que pode sofrer alterações. Contudo, tal como o planeamento anual e a UD, pode ser reajustado em função das necessidades, quer sejam controladas pelo professor, deixar mais tempo um exercício ou adaptar um exercício, ou até por condições meteorológicas adversas, algo que não é controlado pelo professor. Esta era uma grande falha minha, mas, ao longo do ano comecei a deixar de me cingir pelo cumprimento completo do plano de aula, este deve ser visto como algo flexível, adaptável, ao contexto e às necessidades apresentadas pelos alunos, tendo em vista o seu sucesso, podendo ser alterado a qualquer momento durante a sua aplicação.

Confesso que, inicialmente, senti inúmeras dificuldades na elaboração dos planos de aula, principalmente na descrição dos exercícios e nos critérios de êxito. Na descrição dos exercícios por não conseguir ser clara e objetiva na sua explicação, e nos critérios de êxito muitas vezes por não conseguir utilizar os termos mais corretos para os comportamentos que os alunos deveriam realizar. Outra dificuldade sentida foi na escolha das situações de aprendizagem, a escolha dos exercícios nem sempre foi a mais adequada, ou seja, nem sempre os exercícios escolhidos garantiam a aprendizagem de todos os alunos. Para além de pensar nas situações de aprendizagem mais adequadas, necessitava, também, se estas evidenciavam uma evolução coerente e se eram motivantes para os alunos e também no cumprimento dos tempos que tinha pré-estabelecido nos PA, mas esta dificuldade foi ultrapassada através do aumento



do tempo atribuído aos exercícios e na redução do número de exercícios abordados em cada aula.

Já numa fase final do EP, e comparando os planos de aula iniciais com os finais, é notória a diferença. Inicialmente descrevia tudo, muito massudo o plano de aula e com ajuda do PC fui dissipando essa dificuldade. Assim, o que se pretendia era que em cada plano de aula estivessem descritas ou esquematizadas todas as situações de aprendizagem e conteúdos a desenvolver ao longo da aula, de forma simplificada e de fácil compreensão.

Uma outra preocupação minha durante o planeamento foi sobre os alunos que não realizavam a aula, ou porque estavam lesionados, ou porque não trouxeram saco, ou porque estavam doentes. Então como é que eu os poderia incluir nas atividades? Assim, e de acordo com o que estava também determinado pelo grupo de EF, os alunos deveriam realizar um relatório de aula e entregá-lo no final. Portanto realizei uma ficha para esses alunos, mas no 2º período com a implementação do MED, que coincidiu com a lecionação dos jogos desportivos coletivos, o Andebol e o Futebol, coloquei-os em tarefas auxiliares ao jogo como árbitros, cronometristas, marcadores de pontos, apanha bolas entre outras funções. E também nas modalidades que assim o proporcionavam, como o caso da Ginástica, pedi aos alunos que ajudassem os colegas realizando as ajudas.

No decorrer do estágio também notei uma evolução pessoal. Se inicialmente cumpria rigorosamente o PA, a experiência dotou-me de confiança para utilizar apenas como guião, adaptando o plano de acordo com a realidade de cada aula e as diferentes necessidades dos alunos ao longo do seu processo.

#### 4.1.3.A realização

##### 4.1.3.1. A importância dos Modelos de Ensino para atribuir mais espaço de construção de aprendizagem aos alunos

Segundo Graça e Mesquita (2015, p. 39), “(...) *não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem, a eficácia de ensino deve ser interpretada através do recurso a modelos de instrução que*

*forneçam uma estrutura global e coerente para o ensino e treino do desporto”.*

Segundo Rink (2001), não existe nenhum modelo de instrução que esteja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem. Foi por isso que, ao longo deste ano letivo, não usei apenas um modelo de instrução, variando entre modelos de instrução mais centrados na direção do professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos, há que encontrar um justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia (Rosado & Mesquita, 2015).

De forma a beneficiar a aprendizagem dos meus alunos, percebi que não havia um modelo de ensino perfeito, ou seja, capaz de se ajustar a todas as situações, alunos e modalidades, tentei aferir qual(ais) o(s) modelo(s) que mais poderiam potenciar a sua aprendizagem. Assim na minha prática pedagógica, utilizei o Modelo da Instrução Direta (MID), o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (Teaching Games for Understanding - TGfU), Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) e o Modelo de Educação Desportiva (MED).

O MID, por ser um modelo recorrentemente utilizado no contexto de ensino da Educação Física e por evidenciar eficácia no ensino de habilidades em contextos de baixa interferência contextual, característica das etapas iniciais de prática.

Segundo Graça e Mesquita (2015, p.48), *“O MID caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão desenvolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Neste domínio, o professor realiza o controlo administrativo, determinando as regras e as rotinas de gestão e ação do aluno, de forma a obter a máxima eficácia nas atividades desenvolvidas pelos alunos.”*

O TGfU pretende *“a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento das habilidades básicas do jogo, ao ensino das técnicas isoladas, fosse deslocada para o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão tática do jogo”* (Graça & Mesquita, 2015, pp. 137-138).

Os mesmos autores referem que este modelo adere a um estilo de ensino

em que o praticante é exposto a uma situação- problema e é incentivado a procurar soluções, ao mesmo tempo que é ajudado por questões estratégicas do professor. Depreende-se então que o TGfU “*surge como reação à abordagem tradicional ao ensino dos jogos demasiado centrado nas técnicas descontextualizadas e na qual o ensino efetivo do jogo, enquanto tal, está na maior parte das vezes ausente (...)*” (Graça & Mesquita, 2015a). De facto, este modelo tem como objetivo questionar os alunos sobre «o que fazer e quando o fazer» e «não como o fazer». Ou seja, O TGfU centra-se no jogo e no aluno preconizando uma viragem no sentido da compreensão tática do jogo (Graça & Mesquita, 2015b). A intenção deste modelo é confrontar os alunos com problemas de jogo que desafiem a sua capacidade de compreender e atuar no jogo.

O MAPJ foi especificamente criado para ser aplicado no âmbito de um jogo de invasão, o voleibol. Possui como eixos estruturais de competências na prática do jogo e o garantir a todos os alunos, sem exceção, de oportunidades substantivas de aprendizagem. O valor pedagógico do modelo é concretizado pela criação de oportunidades de prática equitativas para todos os alunos, no sentido de minimizar a exclusão dos menos dotados e, mesmo, a atribuição de papéis de menor relevo.

O MAPJ acentua a necessidade de o praticante aceder e compreender o jogo (dimensão cognitiva), oferece a todos oportunidades de prática e de participação equitativa (dimensão social), e legitima a aquisição de competências, técnicas e físicas na prática de jogo (clube, escola, etc...), visando o desenvolvimento das competências tático-técnicas propedêuticas do jogo formal.

O MID foi aplicado no início das várias UD em que os alunos necessitavam de maior suporte da minha parte, visto que eles apresentavam imensas dificuldades e desconhecimento das regras e rotinas das modalidades. No qual eu coordenei todo o processo, desde a instrução à organização dos exercícios. Era eu a responsável por formar os grupos para cada exercício, podendo assim agrupar os alunos segundo os seus níveis sem eles darem por conta. O MID foi bastante útil no controlo da turma e dada a baixa motivação inicial de todos os

alunos para a realização das tarefas pedidas. Como por exemplo, quando iniciei a modalidade de andebol e por ser o primeiro contato dos alunos com a modalidade decidi recorrer a uma instrução mais analítica nesta fase inicial das aulas, corrigindo a técnica individual dos alunos.

Paralelamente a este modelo de ensino, na UD de voleibol, necessitei de utilizar um modelo que se centrasse mais no aluno e no jogo. O MAPJ foi criado especificamente para ser aplicado no âmbito de um jogo de não-invasão, o voleibol. Por ser um jogo de difícil aprendizagem, devido às suas exigências técnicas. O MAPJ enfatiza o desenvolvimento de competências para jogar voleibol, sendo o ensino da técnica subordinado ao ensino da tática.

Neste processo também procurei utilizar o TGfU, este modelo permitiu-me fomentar nos alunos a capacidade de pensar no jogo, através do questionamento ou dos constrangimentos das próprias situações de aprendizagem. Ao longo das aulas, para que os alunos fossem capazes de entender que não tinham tomado a decisão mais correta para uma determinada situação, intervinha sobre o erro cometido pelo aluno e levava-o a tentar compreender qual seria a melhor tomada de decisão para aquela situação. Colocando assim o aluno a refletir acerca do significado das suas ações. Todos os conteúdos foram abordados através de formas de jogo modificadas, pela manipulação e criação de constrangimentos que condicionassem a ação dos alunos para a aquisição dos objetivos pretendidos.

O TGfU coloca o aluno como construtor ativo das suas próprias aprendizagens, uma vez que o aluno é exposto a uma situação problema e é incitado a procurar soluções. Nesta perspetiva, é essencial que os alunos percebam o jogo, e o que devem fazer e quando o fazer perante os constrangimentos e problemas que o jogo lhes coloca.

Por fim, o MED, define-se como uma forma de educação lúdica e crítica das abordagens descontextualizadas, tem como objetivo proporcionar aos alunos uma aprendizagem rica em experiências desportivas autênticas, criando assim contextos desportivos significativos para os alunos (Siedentop, 1987). Para além disso, como referem Mesquita e Graça (2015, p. 59) *“este modelo comporta a inclusão de três eixos fundamentais que se revem nos objetivos da*

*reforma educativa da EF atual: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta.*” O MED incorpora seis características do desporto institucionalizado: a época desportiva, a filiação e a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes (Siedentop, 1994).

A ideia de recriar um contexto desportivo autêntico, substituindo as unidades didáticas por épocas desportivas, que associa a ideia de prática desportiva, com a institucionalização de clubes; com filiação em grupos duradouros e competição calendarizada; com a conservação de registos de resultados estatísticos dos desempenhos individuais e de grupo; com atribuição de papéis e funções que compõem o envolvimento desportivo, capitães, treinadores, árbitros, diretores, jornalistas.

O modelo acredita nas vantagens da aprendizagem cooperativa em pequenos grupos heterogéneos e duradouros. Um esforço intencional é colocado no sentido de reforçar a identidade de grupo, o sentido de fazer parte de um grupo que trabalha para um objetivo comum e que se ajuda mutuamente para o alcançar.

No primeiro ano de mestrado, tomei conhecimento da existência do MED, uma vez que, na minha vida académica, nunca tinha vivenciado as características do mesmo na prática. Foi um modelo de ensino que me chamou à atenção devido às experiências vividas na Didática Específica de Atletismo e de Basquetebol, e defini que queria aplicá-lo no meu EP.

Optei por aplicar o MED no 2º período na modalidade de andebol e futebol, mantive as mesmas equipas nas duas modalidades. Considero que são modalidades propícias ao trabalho em equipas e, para além disso, penso que existe um vasto número de situações de aprendizagem que podem ser utilizadas para a realização de competição. Nomeadamente promover uma aprendizagem substantiva baseada na variedade de experiências e de aumentar os níveis de motivação dos meus alunos nas aulas de EF.

Não consegui implementar na íntegra todas as características estruturais do MED, uma vez que senti a necessidade de recorrer à ID, atendendo as

caraterísticas da turma e ao reduzido número de aulas por UD. Particularmente consegui implementar a afiliação (formação de equipas), realização de torneios, registos estatísticos, quadros competitivos e a utilização de árbitros, cronometristas.

Após terminar o segundo período, refleti acerca da aplicação do MED, em que considero que a evolução dos alunos em termos técnicos e táticos não foi tão evidente como na utilização dos outros modelos de ensino por mim utilizados. No entanto, os alunos adquiriram outro tipo de competências desportivas como é o caso da festividade e afiliação, fruto da competição e do trabalho em equipas e das funções de árbitro e dos registos estatísticos.

Numa nova abordagem ao modelo, a sua iniciação deve ser executada no início do ano letivo para que os alunos adquiram as ferramentas de trabalho facilitando o processo de implementação do MED no 2º e 3º período na sua totalidade.

Concluindo e refletindo acerca dos modelos de ensino, o professor não pode apenas se centrar num determinado modelo. Ao não existir nenhum modelo perfeito, procurei conciliar os vários modelos, procurando utilizar o melhor de cada um para promover um ensino mais eficaz aos meus alunos.

#### 4.1.3.2. Gestão do tempo de aula

Segundo Metzler (1979), relativamente ao tempo previsto para a aula de EF se tirarmos o tempo gasto na deslocação para o local de aula e o tempo passado nos balneários ficamos com o tempo que o aluno efetivamente passa

na aula, ou seja, com o tempo útil. No que diz respeito ao tempo útil, dispunha de cerca de 30 e 70 minutos nas aulas de 45 e 90 minutos, respetivamente. Este encurtamento de 10/20 minutos deveu-se à tolerância dada de 5 minutos para que os alunos pudessem entrar no balneário, equipar e deslocar-se para o local de aula e os restantes 10/15 minutos no final da aula eram destinados para o banho no final das aulas.

Segundo Siedentop e Tannehill (1999), para que se possa melhorar a gestão da aula, nomeadamente em rentabilizar o tempo da mesma, é necessário ter em conta fatores como o começo a horas da aula, a redução dos tempos de

transição, a organização dos materiais, os métodos para reunir os alunos de forma rápida, os comportamento dos alunos, entre outros.

Assim, na aula de apresentação aproveitei o primeiro contacto com os meus alunos para enunciar uma lista de regras que todos deveriam cumprir: quando uma pessoa está a falar, todos têm de estar calados e atentos, seja essa pessoa o professor ou um aluno; a pontualidade e assiduidade foram as regras mais destacadas, uma vez que o tempo de aula é bastante reduzido e caso haja um encurtamento do tempo útil por eventuais atrasos, não será muito fácil de obter uma aprendizagem significativa na turma.

*“De seguida, expus algumas regras que os alunos devem respeitar, como o equipamento, o não uso de colares, brincos, relógios, as raparigas terem o cabelo preso, obrigatório tomar banho, chegar a horas a aula, respeitar os alunos, professores e funcionários, entre outras.”*  
(Reflexão aula de apresentação, 15/09/2018)

Um dos primeiros problemas detetados foi a pontualidade dos alunos. Nas primeiras aulas muitos deles chegavam atrasados. Isso fazia com que a aula atrasasse bastante. Por isso, fiz-lhes entender, logo num segundo momento, que se chegassem mais tarde, a aula começaria sem eles, para além de lhes ser marcada a devida falta. Com o decorrer das aulas, praticamente todos chegavam dentro do tempo, exceto dois alunos.

*“Os alunos chegaram tarde a aula, comecei por alertar as horas para nas próximas aulas chegarem mais cedo.”*  
(Reflexão aula nº3 e 4 do 1º período, 25/09/2018)

A criação de rotinas foi um dos primeiros passos que dei, no sentido de uma boa gestão da aula. Segundo Rink (1993), é fundamental a criação de rotinas para rentabilizar o tempo de aula e estas devem ser ensinadas aos alunos e praticadas até estarem bem implementadas. Neste sentido foi necessário definir um conjunto de rotinas, com o objetivo de obter o controlo da turma e o

aumento da organização da aula, e aumentar consequentemente o tempo de prática. A criação das rotinas ocorreu essencialmente durante o primeiro período, mas, durante todo o ano letivo foi necessário reforçar essas rotinas e até mesmo implementar novas.

Seguidamente apresento algumas rotinas implementadas durante o ano letivo, relacionadas com a marcação de presenças, montagem e arrumação de material, material necessário para a aula, grupos de trabalho etc.: A constituição dos grupos/equipas foi sempre a mesma; nas modalidades que envolviam bolas, os alunos nos momentos de instrução tinham como rotina colocar a bola debaixo do braço; No momento de reunir a turma para instruir, existiu um local específico, que neste caso foi sempre a meio do espaço de aula; Para montar, desmontar e arrumar o material em cada aula, existia um grupo responsável por essas tarefas; Segundo Metzler (1979), existem várias ações que os professores podem utilizar para rentabilizar o tempo da aula, como por exemplo organizar o material antes da aula iniciar, ou seja antes dos alunos chegarem ou se não for possível, ter o material próximo e colocar os alunos ajudar. Para mim, enquanto PE, o início da aula começava sempre 10 minutos antes do toque de entrada. Durante este tempo pré-aula organizava o material e preparava o espaço com a marcação dos campos. Portanto esta prática ajudou-me bastante a evitar perdas de tempo agilizando também o começo das aulas, onde perdia algum tempo a delimitar os campos e a distribuir os alunos pelo espaço. Raramente senti dificuldades na organização das minhas aulas porque a minha turma tinha um número reduzido de alunos. A minha turma era constituída por dezasseis alunos. O espaço disponibilizado para educação física também era ideal pelo que não encontrei qualquer tipo de obstáculo referente ao espaço a ser utilizado.

Inicialmente, as observações que o PC foi fazendo no início do ano letivo destacavam o tempo de informação e de transição que eram demasiado longos. Isto fez-me refletir optando por construir os exercícios de forma a que o tempo de transição fosse minimizado, como por exemplo encadeando os exercícios onde os alunos não tinham que trocar de campo, mas apenas de objetivos na tarefa a realizar; e passar a ir a um grupo de cada vez para instruir e demonstrar o exercício/variante seguinte, enquanto os restantes continuam a exercitar o



exercício anterior. Deste modo, enquanto instruía um exercício, a maioria dos alunos continuava em prática.

Segundo Metzler (1979), muitas das vezes é difícil conseguir atenção dos alunos devido ao barulho provocado por todos os alunos presentes no pavilhão, por isso o professor deve utilizar sinais de atenção. Estes sinais servem para que os alunos parem, o que estão a fazer naquele momento, fiquem em silêncio e prestem atenção do professor. Os sinais de atenção podem ser verbais (“3...2...1...Parar”, um apito) e não-verbais (uma mão levantada, um dedo sobre a boca, agitar braços), ou uma combinação de ambos. Os sinais ajudaram ao professor a ter uma turma organizada.

A rotina que criei para reunir rapidamente os alunos, quando queria falar com todos, foi uma combinação de ambos. No entanto, a partir daqui outro problema se impunha. Quero falar, mas haverá sempre alguém a conversar. Assim, na tentativa de colmatar esta dificuldade comecei por sentar os alunos em locais em que não houvesse distrações por exemplo voltados para a parede; ou só começava a falar quando se fazia silêncio; e nas situações de transições insistia que parassem as bolas para me ouvirem. Desde o início coloquei regras nas modalidades com bolas de forma a corrigir qualquer tipo de comportamento inadequado com a bola quando não solicitado. Assim, aquando da instrução os alunos não podiam bater bolas e colocavam a bola debaixo do braço. Reforçava sempre este aspeto no início da aula.”

Concluindo, com o estabelecimento destas regras/rotinas permitiram rentabilizar ao máximo o tempo de aula e, dado isso, melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

#### 4.1.3.3. A Instrução

Segundo Rosado e Mesquita (2015), comunicar é uma das competências fundamentais dos professores, sendo um instrumento inquestionável na orientação do processo ensino-aprendizagem.

Em contexto de ensino, quando se pretende comunicar informação substantiva, recorremos ao termo “instrução”. A instrução relaciona-se com os comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do professor para

transmitir informação substantiva aos seus alunos, fazendo parte destas, todos os comportamentos verbais ou não verbais, como por exemplo exposição, explicação, demonstração, feedback, entre outras formas de comunicação, nomeadamente não-verbal que estão intimamente ligados aos objetivos da aprendizagem (Siedentop, 1991).

Segundo Silverman (1994), refere como a “chave” da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, no sentido de proporcionar a própria aprendizagem.

Segundo Rosado e Mesquita (2015), nas situações de instrução, a informação é emitida em três momentos: antes da prática, onde está inserida a apresentação de tarefas, explicações e demonstrações, durante a prática, através da emissão de feedbacks e após a prática, onde existe uma análise referenciada à prática desenvolvida. Através da comunicação verbal (exposições e explicações) e da comunicação não-verbal (demonstração) são aplicadas estratégias de modelação da informação antes, durante e após a prática motor. Assim, a eficácia do processo de ensino-aprendizagem depende da capacidade de conciliar o conhecimento específico com as estratégias de ensino e o recurso a técnicas específicas de apresentação dos conteúdos (Harari et al., 1995).

A instrução foi, sem dúvida, um dos meus maiores desafios no EP, sentindo desde cedo a responsabilidade de o fazer da forma mais eficaz possível não queria apenas debitar informação enquanto os alunos ouviam, queria que estes percebessem o porquê e aceitassem, querendo fazer o que eu pedia não só porque eu pedia, mas porque sentiam que era importante para eles. Rosado e Mesquita (2015) realçam que não importa apenas que o aluno esteja atento e receba informação ou que a compreenda e retenha; é preciso que o aluno a aceite, que seja persuadido e que adira afetivamente às situações de aprendizagem proposta.

Rink (1994) declara que apresentação das tarefas diz respeito à informação transmitida pelo docente aos seus alunos durante a prática motora acerca do que fazer e como fazer. O conteúdo informativo que integra pretende esclarecer o aluno acerca do significado e da importância do que vai ser aprendido, dos objetivos a atingir e da organização da prática propriamente dita

(Rink, 1993). A apresentação das tarefas deve ser transmitida de forma clara, objetiva, de modo a ser entendida pelos alunos. Considero que sempre tive o cuidado de deixar claro quais eram os objetivos a atingir, pois sempre considerei importante que os alunos percebessem o porquê daquela situação de aprendizagem, que percebessem qual a sua ligação com a situação de jogo, e não se limitassem a reproduzir o que era explicado. No início do EP, tinha uma grande dificuldade em ser sucinta, demorando mais tempo do que o previsto na transmissão de informações, mas com o passar do tempo fui colmatando este aspeto.

De modo a colmatar possíveis falhas na apresentação das tarefas, tentei ao máximo seguir os passos defendidos por Rosado e Mesquita (2015), sendo eles a orientação dos alunos para os objetivos das situações de aprendizagem, dispor a informação numa sequência lógica, dotar a apresentação com exemplos corretos e errados, personalizar a apresentação de tarefas, repetir em casos de dúvidas e utilizar o questionamento de forma a tornar a apresentação mais dinâmica.

#### 4.1.3.4. Demonstração

A utilização desta estratégia diminui o tempo de prática necessário para atingir determinado nível de performance em relação à prática efetuada na ausência da utilização prévia desta estratégia de apresentação (Temprado, cit. por Rosado & Mesquita, 2015, p. 96).

Segundo Rosado e Mesquita (2015, p. 98) aconselham que a demonstração seja, sempre que possível feita pelos alunos: acaba por “(...) *libertar o professor para a focalização da atenção dos alunos nos aspetos relevantes a atender, através do complemento da informação verbal. No entanto, com alguma frequência deverá ser o professor a fazer a demonstração, já que isso pode contribuir para criar uma imagem mais positiva de si e da atividade desportiva em causa.*” Apesar de dar prioridade à demonstração realizada pelos alunos, quando me sentia confiante com a modalidade, optava por ser eu a demonstrar, também por considerar que fazia com que os alunos me vissem como um exemplo. No entanto, quando se tratava de uma modalidade em que

não me sentia capaz de demonstrar, como foi no caso da ginástica de solo optei por pedir a uma aluna para demonstrar, certificando-me antes que ela sabia realizar o que seria pedido, ou seja, que fosse um bom modelo, não precisava de ser excelente na execução da habilidade, só de fornecer uma ideia global das componentes críticas da tarefa motora ou da técnica em causa (Rosado & Mesquita, 2015).

Rink (2014) defende que os alunos devem ser utilizados quando o professor acredita que eles são capazes de demonstrar corretamente o movimento. Nunca sujeitei os alunos à demonstração de erros, para não proporcionar momentos constrangedores. Como afirma Rosado e Mesquita (2015, p.98) *“a demonstração de aspetos incorretos deve ser realizada por bons alunos ou pelo professor e não por alunos com dificuldades, evitando a humilhação que essa situação pode acarretar.”* Após a demonstração dever-se-á verificar o grau de compreensão dos alunos relativamente às componentes críticas mais importantes.

Estou de acordo com Rosado e Mesquita (2015, p. 73), *“retemos melhor o que vemos do que aquilo que ouvimos”*. Foi por isso que a demonstração foi uma constante nas minhas aulas, à qual acrescentei palavras-chave centradas em aspetos críticos dos conteúdos. Esta abordagem vai ao encontro do que Rosado e Mesquita (2015, p.98) *“Alguma informação verbal deve preceder a demonstração, de modo a orientar a atenção para os aspetos críticos”*.

Ainda no que diz respeito à demonstração, devo referir que tive sempre em atenção a posição e a distância dos alunos para que todos tivessem um bom ângulo de visão de modo a construírem uma imagem mais nítida da ação a realizar e também tive o cuidado em repetir várias vezes, pois só uma demonstração muitas das vezes não é o suficiente.

#### 4.1.3.5. O Recurso às Palavras-chave

*“O recurso a um número limitado de palavras-chave, entre uma a duas, revela-se mais eficaz, mesmo perante habilidades que envolvam a associação de diferentes componentes. Uma palavra-chave pode ser mais eficaz, mesmo em relação a um movimento completo, sendo capaz de incidir no*

*encandeamento de aspetos parcelares do movimento*” (Masser, cit. por Rosado & Mesquita, 2015, p.99).

As palavras-chave são conceitos que incluem, a maior parte das vezes, apenas uma ou duas palavras, com a finalidade de focar a atenção sobre aspetos críticos da tarefa (Landin, 1994). A utilização de um número exagerado de palavras-chave pode afetar o ritmo natural de execução, prejudicando a performance (Wiese, Bjornstal & Weiss, 1992).

Não obstante, a eficácia da demonstração não se confina à pertinência da sua utilização, pois o suporte verbal que a acompanha surge como um fator que interfere nos ganhos da aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2015). As palavras-chave constituem um complemento à eficácia da demonstração e contribuem para que os alunos estejam concentrados nos elementos críticos.

Rink (2014), defende que as palavras-chave devem ser precisas, pouco numerosas, adequadas à tarefa ajustada à idade e etapa de aprendizagem do aluno. Desta forma, procurei sempre ser objetiva e precisa nas minhas exposições aos alunos.

No que diz respeito à apresentação das tarefas, inicialmente, tinha dificuldades em comunicar com os meus alunos, nomeadamente, durante a instrução de um exercício, ou seja, na transmissão de informação substantiva sobre o mesmo. Para mim, nem sempre foi fácil transmitir a informação necessária de modo simples para que os alunos compreendessem bem o exercício. Tinha dificuldades em ser precisa e em selecionar a melhor informação que queria comunicar aos alunos. Mas concentrar-me no essencial foi, por vezes, uma tarefa difícil, especialmente quando não estava firme dos conteúdos que estava a lecionar.

#### 4.1.3.6. Feedback

O Feedback pedagógico é definido como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade (Fishman & Tobey, 1978).

O conteúdo informativo do feedback é classificado em duas grandes

categorias: conhecimento da performance (CP) remete para a informação centrada na execução dos movimentos, ou seja, para o processo e o conhecimento do resultado (CR) referencia-se à informação relativa ao resultado pretendido através da execução da habilidade (Arnold, 1981). Ao longo do meu estágio utilizei mais o FB centrado no CP, pois nas aulas o objetivo era com que os alunos aprendessem como fazer e se focassem no saber fazer, no processo. A maior parte dos feedbacks é individual, de forma a garantir a necessária individualização das correções do professor (Rosado, 1988). No entanto, se os níveis de prática forem muito idênticos, se forem frequentes erros comuns de execução, os feedbacks podem ser dirigidos a um grupo ou a toda a turma. Os feedbacks dirigidos ao grupo constituem, também, uma forma de modelação de comportamentos, isto é, se utilizar o comportamento de um indivíduo como um exemplo para os colegas reproduzirem. Utilizei algumas das vezes o FB coletivo principalmente quando visualizava o mesmo erro num número considerável de alunos. Este tipo de FB foi útil no final da aula e nas fases de transição.

As dificuldades mais sentidas foi em conseguir controlar a turma e fechar o ciclo de feedback. Relativamente à primeira dificuldade, no início do ano, como alguns dos alunos não apresentaram um comportamento adequado, a minha intervenção centrou-se essencialmente em FB de controlo, como por exemplo “Parem com as bolas”, “Estejam quietos” era o que mais se ouvia da minha parte. Estas foram exclusivamente dirigidas para a manutenção de um bom comportamento da turma, no início houve pouca intervenção pedagógica.

A minha maior dificuldade sentida ao longo do ano letivo foi fechar o ciclo do FB foi este aspeto que procurei melhorar ao longo do ano letivo. O PC estava sempre a chamar à atenção para nunca nos esquecermos de fechar o ciclo de FB.

No início eu pretendia fazer com que todos os alunos sentissem que estavam a ser observados e que todos recebessem informação acerca dos seus movimentos por isso, assim que corrigia um aluno, passava de imediato à observação de outro sem verificar se a minha correção tinha apresentado os efeitos pretendidos.

Piéron e Delmelle (1982), ao constatarem a importância da informação de

retorno como elo de ligação dos acontecimentos de ensino, sintetizaram a sequência de comportamentos que o professor deve desenvolver para emitir um feedback pedagógico: observação e identificação do erro na prestação; tomada de decisão ( reagir ou não reagir e, se decidir reagir, prestar um encorajamento ou uma informação); feedback pedagógico informativo; observação das mudanças no comportamento motor do aluno; eventual observação de uma nova tentativa do gesto e ocorrência de um novo feedback pedagógico.

Ao longo das aulas também procurei emitir vários FB para que os alunos se apercebessem do seu grau de desempenho, em função da informação recebida tanto mantinham ou alteravam o seu comportamento motor no sentido do sucesso. Na transmissão dos FB, apercebi-me da necessidade de selecionar apenas um aspeto a alterar, dado que a referência a diversos aspetos ao mesmo tempo, os alunos acabavam por não compreenderem o que tinham que melhorar. Assim, confirmei a importância de um bom FB para o sucesso dos alunos.

Neste caso Siedentop (1991), afirma que uma forma possível de controlarmos o efeito da intervenção é acompanhar um aluno o número de vezes suficientes para ter uma ideia precisa das suas capacidades e dificuldades nessa tarefa, fornecendo diversos feedbacks intimamente relacionados. Esta estratégia permite, ainda, ao professor, verificando o efeito das intervenções, corrigi-las. De acordo com Rosado e Mesquita (2015, p. 90) *“aconselham que depois do feedback inicial, o professor verifique se este teve o efeito pretendido (alteração ou manutenção do comportamento), para de novo diagnosticar e prescrever se necessário”*.

#### 4.1.3.7. Questionamento

Segundo Rosado e Mesquita (2015), o questionamento é um dos métodos verbais mais utilizados pelos professores, sendo a interrogação dos alunos, como método de ensino, tão velha como a própria instrução. Para (Harvey & Goudvis, cit. por Rosado & Mesquita, 2011) o questionamento é a chave para a compreensão.

Segundo (Vacca, cit. por Rosado & Mesquita, 2015, p.101), *“o uso do*

*questionamento permite verificar o grau de conhecimento que os alunos tem da informação transmitida pelo professor, desenvolver a capacidade de reflexão, solicitar apreciação, realizar o controlo de aspetos de carater organizativo, aumentar a frequência de interações entre o professor e o aluno, melhorar a motivação e o clima, a instrução, a gestão e a disciplina nos diversos contextos educativos.”*

No processo de ensino-aprendizagem, a otimização dos momentos de instrução passa pela utilização regular do questionamento. Após um período de informação de apresentação de matéria nova, de apresentação das tarefas motoras, de uma demonstração, de organização de grupos, etc., muitas vezes é necessário verificar o grau de compreensão dos alunos da informação transmitida. Na realidade, após esses períodos, muita dessa informação não foi recebida ou percebida, e muitas dúvidas existiram. O controlo da informação transmitida aparece, assim, como fundamental. Como por exemplo, perguntar aos alunos se perceberem ou se têm dúvidas é uma das estratégias adotadas; outra é questionar diretamente os alunos com questões relevantes sobre a informação transmitida.

Como forma de avaliação formativa, o questionamento é, também, decisivo, permite verificar o estado em que se encontram os alunos relativamente aos objetivos pedagógicos, nomeadamente, os de carácter cognitivo-afetivo. O questionamento pode ser um instrumento de avaliação não só dos alunos, mas do próprio ensino, do professor e dos contextos em que se inserem, servindo para concretizar aspetos decisivos da avaliação. Colocar questões como por exemplo, no final da sessão, solicitando uma apreciação desta, parece fundamental, na medida em que nos permite avaliar a forma como ela foi vivida pelos alunos (“Gostaram? Do que é que gostaram mais? E menos?”). No final de uma unidade didática ou de um ano de escolaridade, um balanço feito pelos alunos pode ser fundamental como estratégia de avaliação.

O questionamento relacionado com a vida pessoal e escolar dos alunos foi um meio valioso para a construção do meu relacionamento com a turma. Quer o questionamento das dificuldades e dos problemas da turma, quer o questionamento mais individual acerca de ideias e sentimentos foram muito



relevantes para o ambiente da aula, para a relação que o professor estabelece com os alunos e para a qualidade da participação da turma. Através destas pequenas conversas, consegui uma maior proximidade com alguns dos meus alunos (Fedman, 2003; Mckeow & Beck, 2003).

Durante as minhas aulas o questionamento foi um dos aspetos mais presentes sendo que não o utilizava só para tirar dúvidas ou confirmar se todos tinham percebido as minhas explicações, mas também para fazer com que os alunos desenvolvessem a capacidade de reflexão. A utilização do questionamento permitiu desenvolver a capacidade de reflexão nos meus alunos e ajudou-me a entender se estes percebiam realmente o que eu lhes transmitia. Muitas vezes pensava que não tinha sido clara e que os alunos não percebiam as minhas explicações, culpando-me pelas dificuldades sentidas pela turma. No entanto, à medida que fui começando a utilizar o questionamento, percebi que o facto de alguns alunos não fazerem o que era suposto derivava das suas dificuldades motoras e não da falta de entendimento.

Utilizei este instrumento também no final das aulas por se tratar de uma boa forma de verificar se os alunos compreenderam a matéria lecionada e se restavam dúvidas em relação à mesma.

Ao longo deste ano tentei inculcar nos meus alunos a reflexão, ou seja, fazê-los pensar acerca dos problemas e não apenas estar lhes sempre a dar a resposta. Assim, em quase todas as aulas e principalmente na situação de jogo, sempre que parava para fazer uma correção, perguntava aos alunos o que estava mal. Em vez de dar o feedback de imediato, permitia que os alunos refletissem dando-lhes apenas a indicação de que algo estava errado. Numa primeira fase, os alunos não conseguiam identificar os erros, mas, com o passar do tempo, em cada uma das modalidades abordadas, os alunos já eram capazes de identificar os erros, tanto em termos técnicos como táticos.

#### 4.1.3.8. Observação

A observação foi uma das tarefas incutidas ao EE durante todo o ano letivo, como referem as Normas Orientadoras da Unidade Curricular EP, temos de “elaborar os planos de observação sistemática e realizar as respetivas

observações” (p.5). Deste modo, ao longo do ano observei as aulas dos meus colegas do NE e de professores mais experientes, nomeadamente do meu PC, encarei esta tarefa como um momento de aprendizagem e não apenas como uma tarefa obrigatória. Posso então afirmar que a minha capacidade de observação foi melhorando ao longo do EP, pois, sem ela, não conseguiria conduzir os meus alunos a um processo de aprendizagem eficaz.

Para a realização destas observações, a meio do 1º período formulamos uma grelha de observação (anexo 1) adaptadas a todas as fases do EP, como forma de facilitar o processo, sistematizar a observação, estimular o desenvolvimento da capacidade de observar, analisar, identificar, refletir e argumentar.

A observação das primeiras aulas era algo muito geral e descritivo, apesar de conseguir identificar alguns erros que aconteciam nas aulas dos meus colegas que não queria que acontecessem nas minhas, mas com a ajuda do instrumento de observação e do PC, as minhas observações foram melhorando. Passei de uma análise descritiva, para uma análise reflexiva/crítica e isso permitiu-me um crescimento exponencial na capacidade de observação. No início do ano observava mais as variáveis acerca do plano de aula e desempenho das tarefas de gestão com o passar do tempo comecei por conseguir observar também as variáveis relativas a instrução da aula e as variáveis referentes à relação professor-aluno.

Segundo Caires (2001), a oportunidade de observar a atuação de um colega com o mesmo nível de experiência, confrontando-se com situações idênticas àsquelas com que pode enfrentar na sua prática, permite-lhe tomar consciência das dificuldades que pode vir a ter na sua gestão. Portanto esta tarefa de observar outros colegas fez com que me deparasse com situações semelhantes, o que me facilitou no reconhecimento de erros e necessidades, nomeadamente como por exemplo acontecia-me muito ter alunos nas costas quando reunia, alunos a conversar/distraídos, ou a dar chutos nas bolas que enquanto lecionava não me apercebia.

Ao longo do ano letivo considerei que assistir às aulas dos meus colegas de NE me ajudou na elaboração de situações de aprendizagem, na antecipação

de problemas e na resolução dos mesmos. Sempre considerei uma mais-valia e não me arrependo, em momento algum, de ter assistido a praticamente todas as aulas dos meus colegas. Durante a observação das aulas dos meus colegas de NE, muitas das vezes imaginava como reagiria em determinadas situações, uma vez que a minha turma era a mais problemática em termos de comportamento. Também conseguia observar e perceber as estratégias utilizadas, quer do PC quer dos meus colegas de NE, sendo que aproveitava algumas situações para depois as adaptar a mim e aos meus alunos e observava quais as situações de aprendizagem que eles aplicavam e quais seriam aplicáveis na minha turma. A observação das aulas também me permitiu colmatar algumas das minhas lacunas.

Quando observava as aulas dos meus colegas, procurei sempre analisar e realizar críticas construtivas de maneira a poder identificar aspetos a melhorar nos seus processos de E/A, dando conselhos do que podiam ou não melhorar, mas, para além disso, também lhes referia sempre aspetos positivos, de maneira a que eles continuassem a utilizar como estratégia para o seu processo de E/A.

Depois de realizadas as observações, em reunião com os meus colegas e o PC debatíamos sobre elas, o que na minha opinião foi muito importante, pois quem está de fora tem outra perspetiva/visão, tomando em consideração aspetos que nós, enquanto lecionamos, não conseguimos identificar. Este debate sobre as observações realizadas após as aulas, ajudou-me bastante ao longo deste ano letivo, de modo a conseguir melhorar e a corrigir erros que cometia. No entanto, a aprendizagem proveniente da observação de aulas não é exclusiva para os observadores, mas também para quem é observado.

O feedback que surge após a aula do estagiário, na presença dos seus colegas, do PC e do PO, constitui uma das técnicas de formação mais tradicionais. Este feedback deverá assumir sempre um aspeto de carácter construtivo e formativo.

Posteriormente, percebi que os FB que recebi foram um contributo valioso para melhorar o meu desempenho, o que melhorava também a qualidade do ensino que prestava aos meus alunos.

Concluindo que a observação me trouxe uma infinidade de aprendizagens. Tenho a noção que, se hoje fosse iniciar o estágio, iria conseguir observar coisas que na altura não consegui. Todas as observações realizadas tiveram uma importância evidente no meu desenvolvimento profissional.

Estes momentos, foram suportes imprescindíveis para que a minha atuação e intervenção fosse melhorando a cada dia que passava através da identificação e diminuição das dificuldades e dos erros.

#### 4.1.3.9. Avaliação

De acordo com Rosado et al. (2003), a avaliação pode ser entendida como uma tarefa de recolher, analisar, e interpretar diversos elementos reunidos ao longo do tempo, acerca de um sistema de ensino, no sentido de verificarmos em que medida foram alcançados os objetivos de ensino previamente definidos.

Considero, portanto, que a avaliação tem como principal função ajudar os professores a tomar e ajustar decisões, de modo a dar resposta às necessidades dos alunos.

Em função da finalidade da avaliação consideram três tipos de avaliação: uma preparação inicial para a aprendizagem, uma verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem e o controlo sobre se os alunos atingiram os objetivos fixados previamente. Os tipos de avaliação referidos representam, respetivamente, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa (Bloom et al., 1971).

Segundo Rosado e Silva (2002, p.3) *“A avaliação final deve ser entendida como uma forma de concretizar um balanço no final de um ciclo de ensino a avaliação contínua como uma forma de recolher informação para reajustar o processo de aprendizagem durante esse ciclo. Reserva-se para a avaliação inicial a função, desenvolvida adiante, de iniciar o processo de aprendizagem.”*

O que leva a diferenciar os momentos de avaliação é o objetivo da mesma, podendo por isso ser de carácter formal, como o momento da avaliação inicial e final, ou de carácter informal ou formal, como a avaliação intermédia, da qual se pretende a observação dos comportamentos dos alunos sem ser em momento de stress (Mesquita, 2012).

*“No âmbito da avaliação das aprendizagens é preciso avaliar aptidões cognitivas, sócio afetivas e motoras, correspondendo estas aptidões ao essencial da avaliação”* (Rosado & Silva, 2002, p.3).

Segundo Rink (1985), o desenvolvimento profissional do professor depende da sua capacidade de avaliar objetivamente todos os resultados da sua instrução (recolha de dados no próprio processo), que podem organizar-se nos domínios psicomotor (habilidades motoras e capacidades físicas), cognitivo (conhecimento e processamento da informação), e socio afetivo (atitudes, comportamentos e valores). No meu EP, os critérios de avaliação foram divididos em dois domínios: no domínio do Saber Fazer - a percentagem atribuída ao Domínio Psicomotor foi de 75% (atividades físicas – 60%, aptidão física- 15%), ao Domínio Cognitivo (conhecimento - 10%) e no domínio do Saber Estar - Domínio Sócio Afetivo foi de 15% (assiduidade/pontualidade – 5%, participação e empenho – 5%, responsabilidade e disciplina – 5%).

A classificação final atribuída a cada aluno resultou da média dos diferentes valores obtidos nos domínios de avaliação, sendo transformada, no final numa nota de 1 a 5 valores.

Nas avaliações realizadas tive em consideração os padrões de referência, sendo eles relativos à norma e ao critério. A avaliação normativa tende a comparar os desempenhos dos alunos entre si por relação a uma norma, sendo a avaliação orientada por um conjunto de regras comuns. Tal como explicam Gonçalves et al. (2010, p.43) *“a execução das respostas é comparada com as dos restantes colegas, organizando-as hierarquicamente do mais para o menos (apto).”* Em oposição, a avaliação criterial analisa o comportamento do aluno segundo os critérios previamente selecionados tendo em conta os objetivos propostos (Gonçalves et al., 2010) ou seja, *“é avaliado o conhecimento do aluno em relação a critérios pré-estabelecidos constituídos pelos objetivos de ensino, sem que seja feita, necessariamente, comparação entre alunos”* (Rosado & Colaço, 2002, p.30).

Para avaliar os alunos durante o ano letivo utilizei a avaliação criterial nas seis modalidades lecionadas. Esta avaliação foi feita em função dos critérios estabelecidos, atribuindo classificações aos alunos de 1 a 5. Na minha

intervenção tive em consideração a avaliação criterial, pois, na minha opinião, deve ser dada atenção à evolução do próprio aluno e não o classificar relativamente aos outros.

Apesar de atribuir mais importância à avaliação criterial, utilizava também a avaliação normativa com a perspetiva de não causar injustiças na atribuição de notas. Penso que, as duas se complementam e devemos conseguir encontrar um meio termo entre elas.

Ao longo do ano letivo as grelhas de avaliação para as diferentes modalidades foram elaboradas pelo NE, com a aprovação do PC. A criação destas grelhas foi difícil no início, lembro-me que as primeiras tinham muitos conteúdos para observar o que se tornava difícil. A elaboração destas grelhas permitiu-nos adequar à nossa turma e ao que pretendíamos observar.

Os momentos de avaliação foram sem dúvida uma das maiores dificuldades do EP, principalmente numa fase inicial. Muitas foram as incertezas que foram surgindo, questionando-me inúmeras vezes se iria ser capaz de ser justa e coerente nas minhas avaliações, mas acima de tudo, se iria conseguir ser eficaz. O processo avaliativo só é eficaz se for realizado de uma forma organizada e consciente (Gonçalves et al., 2010).

#### 4.1.3.9.1. Avaliação Diagnóstica

A AD consiste no levantamento das capacidades do aluno para, posteriormente, definir objetivos a fim do seu desenvolvimento. Desta conseguimos observar em que nível de aprendizagem se encontra o aluno de acordo com as capacidades que apresenta (Gonçalves et al., 2010).

Segundo Aranha (2004, p.46), “*antes de se dar início ao processo, deve se avaliar a população alvo, através de uma avaliação inicial que permite identificar o real nível dos alunos, constituindo um indicador fundamental para a definição de objetivos, estratégias, metodologias, entre outros aspetos. Esta avaliação tem um caráter marcadamente diagnóstico.*”

É neste momento que o professor verifica os conhecimentos e dificuldades dos alunos, podendo a partir daí definir os objetivos, as estratégias e as metodologias que vai utilizar nas modalidades.

As UD só eram realizadas após os resultados da AD, por isso, esta avaliação foi fundamental para o planeamento do processo de ensino-aprendizagem destas modalidades.

Rosado e Silva (2002, p.8) afirmam que *“A avaliação diagnóstica não ocorre em momentos temporais determinados, podendo realizar-se no início do ano (muitas vezes sob a forma de um período de avaliação inicial), no início de uma unidade didática e sempre que se pretende introduzir uma nova aprendizagem e se achar prudente proceder a uma avaliação deste tipo.”*

A AD foi sempre realizada nas primeiras aulas de cada UD para perceber o nível de desempenho dos meus alunos, avaliar os conhecimentos e as habilidades técnicas e táticas para, posteriormente, delinear os conteúdos a abordar. Estes procedimentos foram sempre com o intuito de adequar as estratégias e conteúdos para o sucesso dos alunos. No entanto as modalidades que não passaram por este procedimento foi a ginástica acrobática e o atletismo devido ao reduzido número de aulas.

Em todas as UD, a avaliação foi realizada sempre através de situação de jogo, no caso do basquetebol realizei 3x3 em meio campo, no voleibol 2x2, no andebol e futebol (Gr + 3) x (Gr + 3), pois é a forma mais indicada para avaliar cada tipo de modalidade, antes da determinação da etapa de aprendizagem que se encontram os meus alunos.

Inicialmente as principais dificuldades sentidas na avaliação foi o registo (observar e avaliar simultaneamente) e o desconhecimento dos alunos tornando o processo de avaliação mais lento. Para ultrapassar esta dificuldade organizei os alunos por números.

A primeira AD que realizei no EP foi na modalidade de voleibol. Senti muitas dificuldades, essencialmente pelo facto de ainda não saber o nome de todos os alunos e por ter muitos critérios para avaliar. Esta primeira experiência permitiu-me compreender a necessidade de reduzir os conteúdos a avaliar. Nas AD seguintes o processo simplificou-se, focando-me nos pontos mais relevantes e por já conhecer os alunos tornou-se também mais fácil.

*“Uma das maiores dificuldades foi na avaliação diagnóstica de ginástica de solo e de aparelhos, conseguir observar todos os*

*alunos, devido ao método que utilizei:*

**Circuito:** 3 minutos em cada estação e ao meu sinal, troca.

1. *Cambalhota à frente (pernas juntas; pernas afastadas);*
2. *Cambalhota à retaguarda (pernas juntas; pernas afastadas);*
3. *Roda;*
4. *Ponte;*
5. *Apoio facial invertido;*
6. *Avião;*
7. *Boque (salto entre - mãos; salto de eixo);*
8. *Minitrampolim (Salto em extensão (vela); Salto engarupado; Carpa de pernas afastadas; Pirueta).*

*Mas no final da aula refleti com os meus colegas do núcleo de estágio e com o professor cooperante e percebi que podia ter realizado de outra forma, colocava 4 colunas do 1 ao 4; do 5 ao 8 atrás; do 9 ao 12 e do 13 ao 16 e realizavam primeiro um elemento gímnico os 4 primeiros da fila ao mesmo tempo e repetiam 3 vezes e depois iam para trás da fila e realizava o 5 ao 8 e assim sucessivamente e só depois de avaliar o solo é que passava para o minitrampolim ou boque. Pois da forma como fiz nunca iria conseguir estar em todo o lado ao mesmo tempo, não iria conseguir observar todos os alunos.” (Reflexão da aula nº 13 e 14, 30/10/2018)*

O momento de avaliação foi um percurso de ajustes e de adaptações ao longo da minha formação.

#### 4.1.3.9.2. Avaliação formativa

Segundo Rosado e Silva (2002), a AF a nível de objetivos estabelece: "metas intermédias que favoreçam a confiança própria no sucesso educativo" permitindo, "adotar novas metodologias e medidas educativas de apoio, ou de adaptação curricular, sempre que sejam detetadas dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino e de aprendizagem."

A AF foi outro tipo de avaliação que decidi utilizar com o propósito de fazer



um balanço das aprendizagens dos alunos e das estratégias de ensino do professor. Através destes momentos de avaliação consegui adaptar o processo de ensino-aprendizagem de acordo com as capacidades que os alunos demonstravam no momento e, se fosse necessário, reajustar os conteúdos presentes da UD.

Esta avaliação foi realizada de forma informal, sem o conhecimento dos alunos de que estavam a ser avaliados. Esta avaliação não tinha nenhum momento indicado para acontecer, decorrendo durante as aulas. Para este tipo de avaliação não criei nem estabeleci nenhuma grelha, decorrendo normalmente através da reflexão no final da aula e na construção do meu diário de bordo.

A minha intenção era observar nas aulas e refletir posteriormente sobre elas, acerca do desenvolvimento dos alunos e da pertinência dos conteúdos lecionados que fui ajustando o ritmo da introdução e exercitação dos conteúdos, ou seja, se a aprendizagem dos alunos estava a decorrer ao ritmo que tinha previsto na UD ou se os alunos precisavam de exercitar mais tempo algum conteúdo ou até se já tinham adquirido as competências no menor tempo de aulas previstas. Estas situações levaram-me a modificar por diversas vezes as UD, pois em certos momentos os alunos não estavam a aprender à velocidade que esperava e por isso tive que prolongar o tempo de exercitação de determinados conteúdos. Por outro lado, também encontrei situações, nos quais tive que introduzir novos conteúdos por terem revelado facilidades nos conteúdos que tinha estabelecido, como por exemplo na aula de ginástica acrobática onde só estava prevista a exercitação de pares, trios e quadras, tive a necessidade de, em alguns grupos, introduzir as pirâmides.

Como professora reflexiva que sempre tentei ser, achei sempre importante ter a noção do desempenho dos alunos e ter em conta a sua progressão. No final de todas as aulas, durante o processo de reflexão realizava pequenos apontamentos relativos ao desempenho dos alunos. Este tipo de avaliação ajudou-me bastante na AS, pois quando chegava a altura de avaliar os alunos mais formalmente e com os critérios estabelecidos, já tinha uma noção do que o aluno era capaz de realizar, e por mais que ele no momento exato em que estava a ser avaliado, por infelicidade, não conseguia ter sucesso em

determinada ação, com a AF eu fui capaz de perceber se era uma situação pontual ou se o aluno não conseguia mesmo realizar determinada habilidade.

Através desta avaliação também consegui recolher informações que me ajudaram na hora da AS, permitindo-me avaliar alunos que, por diversos motivos, não puderam estar presentes na AS.

#### 4.1.3.9.3. Avaliação Sumativa

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990, p. 359), *“a avaliação sumativa procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado.”*

A avaliação sumativa encontra-se também descrita no Despacho Normativo nº98 – A/92, que refere: “traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno.” ( nº 25), no final de cada período letivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino, podendo, também, acrescentamos, ter lugar no final de uma ou várias unidades de ensino que interessa avaliar globalmente. A avaliação sumativa fornece um resumo da informação disponível, procede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino.”

Rink (2014), afirma que a AS acontece no fim da UD ou no fim do ano letivo e mostra se os objetivos traçados foram atingidos. Esta avaliação não só fornece informação acerca da classificação dos alunos como também, acerca da eficácia do processo instrucional.

O objetivo desta avaliação passa por analisar a evolução dos alunos e analisar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação permite como ponto principal atribuir uma classificação de 1 a 5 valores a cada aluno. Este facto, deveu-se à necessidade de atribuir uma nota geral que representa as capacidades do aluno e a sua evolução. Este valor, tinha ainda a função de atribuir o grau de competência demonstrado por cada aluno em cada modalidade ensinada.

A AS acaba por ser um momento mais formal, e confesso que nesse momento acabava por ser mais rigorosa em relação à prestação dos alunos,

contudo, quando avaliava determinado aluno, eu já tinha uma ideia do que ele era capaz, por isso é que a AF sempre me ajudou bastante na AS.

Falando do rigor que aplicava na AS, sempre fui transparente quando estava a avaliar os alunos, não me deixando influenciar pelo facto de o aluno ser aplicado e empenhado, avaliando-o consoante a sua prestação e o cumprimento dos critérios ou não. A parte do ser aplicado e empenhado entrava no parâmetro das atitudes e não nas habilidades motoras.

O modo da AS era exactamente igual ao da AD, para assim permitir aferir a evolução que os alunos apresentavam ao longo de todo o processo. Desta forma, as AS também foram realizadas através de situação de jogo para que os alunos soubessem adequar as suas habilidades às diversas situações do jogo. No entanto a AS na ginástica de solo foi realizada através de uma sequência gímnica, na ginástica acrobática foi através de um esquema gímnico onde utilizei uma câmara de filmar para que em casa tivesse a oportunidade de re(ver) a avaliação e refletir melhor sobre a classificação de cada aluno e na modalidade de atletismo foi através dos testes da plataforma FITescola.

Estas avaliações foram realizadas através de uma grelha, no qual estavam discriminados todos os conteúdos abordados durante as aulas. A atribuição desta classificação para cada conteúdo, estava dependente do nível de execução de cada conteúdo. No final da observação, realizava a média ponderada das notas obtidas em todos os conteúdos, para obter a classificação final do aluno nessa modalidade.



## **4.2. Área 2 – Participação na escola e relação com a comunidade**

Segundo as Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional, *“esta área engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo EE, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar (...) um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa e a exploração da ligação entre a escola e o meio”* (p.6).

Segundo Graça (2014a, p. 58), *“a lógica da integração assenta basicamente no processo de socialização profissional, a qual, sob o ponto de vista da experiência pessoal, se traduz na busca de ser aceite e reconhecido pela comunidade de professores, pelos alunos, pelos funcionários, pelos dirigentes da escola, pelos pais dos alunos como professor; de se reconhecer como professor, de se sentir fazer parte de uma comunidade de prática; de interiorizar os valores comuns, a moral coletiva, as expectativas da comunidade; de vestir e sentir-se confortável na pele do professor”* e, não houve momento algum em que não me sentisse parte integrante da escola.

Ferreira (2013), afirma que uma das etapas de formação pessoal do EE, que de certa forma lhe permite adquirir uma identidade profissional, é conseguir assumir-se como parte integrante da comunidade educativa.

Enquanto EE, tive o privilégio de participar e de organizar várias atividades desportivas. Todas essas atividades contribuíram de forma significativa para a minha formação pessoal, uma vez que foi o elo de ligação entre mim e a restante comunidade educativa. Foi através desta ligação que consegui adquirir competências sociais e pessoais que me enriqueceram não só profissionalmente, mas também pessoalmente. Assim, graças a esta participação ativa na comunidade senti que o meu sentido de identidade enquanto professora, ou seja, o meu sentimento de pertença de me sentir professora, de ser aceite e reconhecida pelos outros como professora e de me sentir parte integrante da comunidade educativa cresceu à medida que aumentou a responsabilidade que me era atribuída, por exemplo, a confiança que o PC depositou em nós, ao atribuir-nos responsabilidades fez-me sentir progressivamente mais confortável e segura no papel de professora. Assim, esta

envolvência nas atividades contribuiu, em grande parte, para a configuração da minha identidade profissional.

#### 4.2.1. Tretatlo

A prova do Tretatlo foi a primeira atividade desenvolvida pelo Grupo de EF, onde eu e os meus colegas de núcleo ajudamos na sua organização e realização.

Esta atividade decorreu no 1º período, no dia 21 de novembro de 2018, durante a manhã nos espaços desportivos da ESB. Visou proporcionar aos alunos a autenticidade da modalidade de Atletismo pelas diversidades de provas, através da competição, alegria e motivação. A realização deste evento desportivo abrangeu os alunos do 2º e 3º ciclos do agrupamento. As quatro provas a realizarem-se foram: salto em altura, lançamento do peso, velocidade 40m e corrida dos mil metros.

Uma vez que os professores do Grupo de EF tinham tudo pré-definido o NE não teve um papel preponderante na preparação desta prova. Contudo, no próprio dia do evento estivemos muito empenhadas em todos os trabalhos e contribuímos para que esta atividade corresse da melhor forma possível. A minha função durante a atividade, bem como se estar alerta a eventuais problemas que pudessem existir.

A minha participação nesta atividade teve mais ênfase no controlo dos alunos, organizando-os e chamando-os para a realização do salto em altura e os meus colegas do NE foram responsáveis por apontar. Apesar de não termos estado envolvidas em todo o processo organizativo desta atividade, a mesma não deixou de ser marcante, uma vez que correspondeu a momentos em que interagimos com vários professores de EF, de ambas as escolas, bem como com todos os alunos de todo o agrupamento. Concluindo, esta manhã desportiva revelou-se um momento formativo significativo, pelo ambiente positivo que gerou e pela mobilização de uma elevada quantidade de alunos, do 3º ciclo do agrupamento.

#### 4.2.2. Corta-Mato Escolar

O corta-mato sendo uma das atividades mais antigas e dinamizadora da escola. Deste modo, as atividades letivas param para que todos os alunos

pudessem participar e envolver-se nesta prova. Como este evento já é organizado há vários anos, os procedimentos do mesmo já estavam definidos e foram de acordo com os anos anteriores. Nesta atividade o meu NE, não teve um grande envolvimento na fase de preparação, no entanto, não deixamos de colaborar no dia da atividade, bem como na recolha dos dorsais e na entrega dos lanches na zona de chegada dos atletas a meta enquanto o professor Teles colocava a classificação no computador.

A atividade “Corta-mato”, realizada na manhã do dia 4 de dezembro de 2018, nas instalações exteriores da ESB. Ao todo participaram cerca de 250 alunos, distribuindo-se por: Infantis (M e F); Infantis B (M e F); Iniciados (M e F); Juvenis (F) e Juvenis e Juniores (M). Os melhores classificados de cada escalão eram selecionados para o Corta-Mato Distrital. Esta atividade teve como encargos económicos: a compra de medalhas para os três primeiros classificados de cada escalão; um reforço alimentar (croissant e água) para todos os participantes. Estas despesas foram orçamento do DE.

Desta forma a atividade teve os seguintes objetivos: (i) desenvolver gosto e hábitos de prática desportiva, (ii) divulgar a modalidade Atletismo, (iii) apurar alunos para a competição distrital que se realiza todos os anos. A população alvo foram os alunos do 2º e 3º Ciclos e Secundário de todo o Agrupamento. A atividade contou com a colaboração dos Bombeiros de Barcelos, professores de outros grupos disciplinares e funcionários da escola, assim como dos alunos do Curso Profissional de Desporto e não foi necessário polícia porque o percurso foi realizado dentro da escola

Apesar de ter procurado incentivar a participação de toda a turma, não consegui fazê-lo. No final da aula, recolhi os nomes de quem iria participar no corta-mato e não fiquei satisfeita com a motivação e interesse demonstrado pelos alunos, apenas 2 alunos é que se inscreveram.

Na minha opinião, esta atividade correu muito bem, e pelo email do Coordenador do Departamento de EF a atividade teve êxito, mas que será sempre possível melhorar alguns aspetos da organização.

#### 4.2.2.1. Corta-mato Escolar Distrital de Braga

Apesar de não ter sido uma atividade obrigatória no âmbito do EP, eu e os meus colegas do NE estivemos presentes no Corta-Mato Distrital, realizado no dia 23 de janeiro de 2019 onde teve lugar nos terrenos anexos à Pista Gémeos Castro, em Guimarães das 9:30 às 12:00.

O facto de estar responsável por alunos que não conhecia, que não eram da minha turma, fez com que eu percebesse que realmente todos os alunos olham para mim enquanto professora e me respeitam. Senti uma grande responsabilidade nesse dia pois não eram só os alunos a representar a escola. Nós, enquanto professores, também estávamos a representar a ESB. E é disto que o EP deve ser feito, de momentos e de atividades com toda a comunidade escolar.

A minha participação passou por várias experiências, desempenhando algumas tarefas durante a atividade, desde a entrega e ajuda da afixação dos dorsais nos alunos e o acompanhamento dos alunos para o local da competição.

#### 4.2.3. Atividades da Escola Aberta

O objetivo da Escola Aberta é abrir a sede de agrupamento e mostrar a escola, os laboratórios, os clubes, o arboreto à restante comunidade e às escolas do 1º ciclo e da Abel Varzim. O Torneio para o 9º ano de futebol, basquetebol e voleibol e a atividade desportiva do 3º e 4º ano de escolaridade fizeram parte das atividades da escola aberta.

As atividades foram inteiramente da responsabilidade do nosso NE em que todos os elementos estiveram envolvidos em todas as fases: divulgação, preparação, dinamização e avaliação.

#### 4.2.4. Torneio Final de Período

Logo no início do ano fomos informados que o nosso NE iria ser responsável pela organização de uma atividade com o objetivo principal de promover a dinâmica dentro do agrupamento com a junção da Escola Secundária de Barcelos e a Escola Abel Varzim, para assim tentar cativar e estimular os alunos, a permanecerem no próximo ano letivo, dentro do seio do



agrupamento;

Rapidamente aceitámos esta sugestão, planeando um torneio com ideias inovadoras e originais, que englobou três modalidades coletivas, o Basquetebol, o Futebol e o Voleibol com o intuito de deixar uma marca positiva no percurso dos alunos no desporto, enfatizando a importância da adoção de um estilo de vida saudável. Simultaneamente a estas ideias, pretendemos também deixar uma imagem positiva perante toda a comunidade escolar, algo que penso termos alcançado.

A realização desta atividade foi realizada no penúltimo dia de aulas do 2º período - 03 de abril de 2019, somente na parte da manhã com início às 9 horas e com hora prevista para terminar à 13h. Nesta atividade contamos com a participação de todas as turmas referentes ao 9º ano da Escola Secundária de Barcelos (6 turmas) e da Escola Abel Varzim (5 turmas). Assim, este evento contou com a participação de 154 alunos e visou promover, essencialmente, as várias modalidades desportivas; estimular o gosto pela prática do exercício físico; desenvolver o espírito competitivo; desenvolver o espírito de equipa; desenvolver o fair-play, aceitando a derrota e a vitória como fatos normais decorrentes do jogo;

Os resultados obtidos por cada uma das equipas nas diversas modalidades contribuía para o resultado final da turma.

Nesta atividade o facto de a participação de todas as turmas do 9ºano de escolaridade ser de carácter obrigatório, no entanto, não contou com a participação de todos os alunos respeitantes a cada turma, uma vez que cada turma teve de criar três equipas com um número máximo de 4 elementos para o Basquetebol e para o Voleibol, sendo que os jogos eram de 3 contra 3, ficando assim um suplente e no futebol o número máximo de elementos que se podiam inscrever eram 6, no qual realizavam jogos 4 contra 4 sendo que tinha de haver pelos menos 2 elementos do sexo feminino em cada modalidade e cada jogador só podia participar numa modalidade, de tal forma que jogavam sempre as três equipas ao mesmo tempo.

Na 1ª fase: as equipas do grupo A jogam umas contra as outras, realizando 3 jogos cada equipa; as equipas do grupo B jogam umas contra as

outras, realizando 3 jogos cada equipa; as equipas do grupo C jogam umas contra as outras, realizando 2 jogos cada equipa; Passando à 2ª fase: as equipas que ficaram em 1º lugar de cada grupo jogam entre si para decidir o 1º, 2º e 3º lugar, realizam 2 jogos cada equipa; as equipas que ficaram em 2º lugar de cada grupo jogam entre si para decidir o 4º, 5º e 6º lugar, realizam 2 jogos cada equipa e as equipas que ficaram em 3º lugar de cada grupo jogam entre si para decidir o 7º, 8º e 9º lugar, realizam 2 jogos cada equipa.

A duração de cada jogo foi de 10 minutos e tiveram sempre a decorrer 6 jogos ao mesmo tempo, uma vez que as instalações e as condições climáticas possibilitaram a organização de dois campos para cada modalidade, ao todo houve 75 jogos.

A classificação final das várias equipas, foi ordenada pela soma dos pontos obtidos em cada modalidade, sendo: **3** pontos para a vitória; **2** pontos para o empate e **1** ponto para a derrota. Na 2ª fase os pontos voltaram ao “**0**” e a classificação final é atribuída também através da **soma** dos pontos obtidos em cada modalidade.

Modalidade	Futebol		Basquetebol		Voleibol	
	Equipas	Espaço	Equipas	Espaço	Equipas	Espaço
Horas	Acreditação					
	08:30					
	09:00	A vs D	Campo Sintético 1	A vs D	Tabela 1	A vs D Pavilhão 1
		B vs E	Campo Sintético 2	B vs E	Tabela 2	B vs E Pavilhão 2
	09:15	C vs F	Campo Sintético 1	C vs F	Tabela 1	C vs F Pavilhão 1
		A vs a	Campo Sintético 2	A vs a	Tabela 2	A vs a Pavilhão 2
	09:30	B vs b	Campo Sintético 1	B vs b	Tabela 1	B vs b Pavilhão 1
		C vs c	Campo Sintético 2	C vs c	Tabela 2	C vs c Pavilhão 2
	09:45	A vs d	Campo Sintético 1	A vs d	Tabela 1	A vs d Pavilhão 1
		B vs e	Campo Sintético 2	B vs e	Tabela 2	B vs e Pavilhão 2
	10:00	F vs o	Campo Sintético 1	F vs o	Tabela 1	F vs o Pavilhão 1
		D vs a	Campo Sintético 2	D vs a	Tabela 2	D vs a Pavilhão 2
	10:15	E vs b	Campo Sintético 1	E vs b	Tabela 1	E vs b Pavilhão 1
		D vs d	Campo Sintético 2	D vs d	Tabela 2	D vs d Pavilhão 2
	10:30	E vs e	Campo Sintético 1	E vs e	Tabela 1	E vs e Pavilhão 1
		a vs d	Campo Sintético 2	a vs d	Tabela 2	a vs d Pavilhão 2
	10:45	B vs c	Campo Sintético 1	B vs c	Tabela 1	B vs c Pavilhão 1
	11h	Lanche				
	11:20	1º (GA) vs 1º (GB)	Campo Sintético 1	1º (GA) vs 1º (GB)	Tabela 1	1º (GA) vs 1º (GB) Pavilhão 1
		2º (GA) vs 2º (GB)	Campo Sintético 2	2º (GA) vs 2º (GB)	Tabela 2	2º (GA) vs 2º (GB) Pavilhão 2
	11:35	3º (GA) vs 3º (GB)	Campo Sintético 1	3º (GA) vs 3º (GB)	Tabela 1	3º (GA) vs 3º (GB) Pavilhão 1
		4º (GA) vs 4º (GB)	Campo Sintético 2	4º (GA) vs 4º (GB)	Tabela 2	4º (GA) vs 4º (GB) Pavilhão 2
	11:50	1º (GA) vs 1º (GC)	Campo Sintético 1	1º (GA) vs 1º (GC)	Tabela 1	1º (GA) vs 1º (GC) Pavilhão 1
		2º (GA) vs 2º (GC)	Campo Sintético 2	2º (GA) vs 2º (GC)	Tabela 2	2º (GA) vs 2º (GC) Pavilhão 2
	12:05	3º (GA) vs 3º (GC)	Campo Sintético 1	3º (GA) vs 3º (GC)	Tabela 1	3º (GA) vs 3º (GC) Pavilhão 1
		1º (GB) vs 1º (GC)	Campo Sintético 2	1º (GB) vs 1º (GC)	Tabela 2	1º (GB) vs 1º (GC) Pavilhão 2
	12:20	2º (GB) vs 2º (GC)	Campo Sintético 1	2º (GB) vs 2º (GC)	Tabela 1	2º (GB) vs 2º (GC) Pavilhão 1
		3º (GB) vs 3º (GC)	Campo Sintético 2	3º (GB) vs 3º (GC)	Tabela 2	3º (GB) vs 3º (GC) Pavilhão 2
	12:45	Entrega de Prémios				

Tabela de Pontuação													
Grupo A													
Modalidade	FUTEBOL			PONTOS	BASQUETEBOL			PONTOS	VOLEIBOL			PONTOS	TOTAL
nº do jogo	1	2	3		1	2	3		1	2	3		
A (ESBacelos)	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9	27
D (ESBacelos)	1	3	3	7	1	3	1	5	1	3	1	5	17
a (AVacim)	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3	9
d (AVacim)	3	1	1	5	3	3	1	7	3	3	1	7	19

Legenda: Vitória - 3 pontos; Empate - 2 pontos; Derrota - 1 ponto.

Classificação	
1º Lugar	A (ESBacelos)
2º Lugar	d (Abel Vacim)
3º Lugar	D (ESBacelos)
4º Lugar	a (Abel Vacim)

**Figura 11 - Calendário de Jogos e Tabela de Pontuação**

Este torneio começou a ser preparado ainda no primeiro período. Referente à parte da organização desta atividade elaborámos as fichas de inscrição (Anexo 2) que foram dadas aos professores de EF que estavam responsáveis pelas turmas do 9º ano, o cartaz, o regulamento, o calendário de jogos, as tabelas de pontuação, os campos para a realização das atividades, o material necessário, a requisição do pódio, bem como as medalhas para o 1º, 2º

e 3º classificados e os lanches para os participantes e contamos com o apoio dos alunos do curso profissional de desporto e com ajuda dos professores de EF para a realização de tarefas.



**Figura 12 - Cartaz e Prêmios**



**Figura 13 - Voleibol**



**Figura 14 - Futebol**



**Figura 15 - Basquetebol**

A preparação prévia e a boa gestão do quadro competitivo fizeram com que a atividade decorresse sem se desviar muito do previamente estabelecido.

Todos os elementos se mostraram bastante participativos e empenhados para que tudo decorresse de forma perfeita. Ademais, foi também muito gratificante ouvir e sentir respostas positivas por parte de toda a comunidade escolar a um evento organizado pelo nosso NE. No final da atividade foi-nos transmitido um excelente FB por parte de um aluno – *“Adorei o torneio e a escola e, para o próximo ano letivo quero vir estudar para aqui”*. Com isto, o sentimento de dever cumprido estava presente, pois o objetivo principal foi atingido com sucesso.

Por ter sido uma atividade em que o nosso envolvimento foi maior, proporcionou-me capacidades de organização e gestão de eventos, trabalho de equipa e uma maior envolvimento na nossa EC. Foi uma atividade com êxito e, sobretudo, mais um dia para os alunos praticarem exercício físico.



**Figura 16** - Núcleo de estágio e alunos do 9ºano de escolaridade

#### 4.2.5. Atividades desportivas para os alunos do 3º e 4º ano do Agrupamento

Realizou-se no mesmo dia do Projeto De Atividade Final de Período, mas da parte da tarde, teve início às 14:00h e terminou às 16:00h. A atividade englobou quatro modalidades, foram elas, o basquetebol, o futebol, a ginástica e a dança nas instalações desportivas da ESB. Nesta atividade contamos com a participação de 5 escolas do agrupamento, 102 alunos.

O meu NE ficou encarregue de criar um mapa de rotações de cada turma pelas diversas atividades, possibilitando assim um envolvimento por parte de todas as escolas, de forma a dar a conhecer a todos os alunos as instalações desportivas, mas sobretudo dar a conhecer as respetivas modalidades. Ao longo da atividade ficamos responsáveis por arbitrar os jogos de basquetebol e ficou ainda sobre a nossa responsabilidade, tomar conta do tempo, desta forma sempre que passavam 15 minutos, através do som de uma buzina assinalávamos a transição de todas as escolas para a seguinte modalidade de acordo com o mapa de rotações.

A atividade decorreu como planeado e, contrariamente ao equacionado, não se prolongou por mais tempo que o previsto, fruto da cooperação entre todos os responsáveis e ajudantes. Foi muito satisfatório observar a alegria e empenho

de todos os participantes.

Nesta atividade o NE mais uma vez destacou-se pela organização ágil e eficaz, sendo o trabalho de equipa privilegiado.

Os aspetos positivos que esta atividade proporcionou foram, mais uma vez, uma organização bastante positiva, e o espaço disponível para a realização do evento não se constatou como uma condicionante.


ESCOLA ABERTA: Atividades Desportivas											
4 de abril de 2019			Horas								Acompanhante
Escola	Turma	Nº de alunos	14h - 14:15	14:15 - 14:30	14:30 - 14h45	14h45 - 15h	15h - 15:15	15:15 - 15:30	15:30 - 15:45	15:45 - 16h	
Centro Escolar Berqueiros	D	11	Basquetebol (Pavilhão Desportivo)	Dança (Sala de dança)	Futebol (Sintético)	Ginástica (Multiusos)					Paulo Sousa
		11	Dança (Sala de dança)	Futebol (Sintético)	Ginástica (Multiusos)	Basquetebol (Pavilhão Desportivo)					Carlos Vasconcelos
Centro Escolar Gimonde	D	18	Futebol (Sintético)	Ginástica (Multiusos)	Basquetebol (Pavilhão Desportivo)	Dança (Sala de dança)					Daniel Ferreira
	E	17	Ginástica (Multiusos)	Basquetebol (Pavilhão Desportivo)	Dança (Sala de dança)	Futebol (Sintético)					Diogo Fernandes nº7
Escola EB 1 de Milhazes	D	14					Basquetebol (Pavilhão Desportivo)	Dança (Sala de dança)	Futebol (Sintético)	Ginástica (Multiusos)	Paulo Sousa
Escola EB 1 de Paradelas	B	8					Dança (Sala de dança)	Futebol (Sintético)	Ginástica (Multiusos)	Basquetebol (Pavilhão Desportivo)	Carlos Vasconcelos
		9					Futebol (Sintético)	Ginástica (Multiusos)	Basquetebol (Pavilhão Desportivo)	Dança (Sala de dança)	Daniel Ferreira
Escola EB 1 de Igreja	C + D	14					Ginástica (Multiusos)	Basquetebol (Pavilhão Desportivo)	Dança (Sala de dança)	Futebol (Sintético)	Diogo Fernandes

Figura 17 - Mapa de rotações



Figura 18 - Atividades Desportivas

### **4.3. Área 3 – “Influência da aplicação do Modelo de Educação Desportiva nas percepções de concretização de objetivos sociais dos alunos.”**

#### **4.3.1. Resumo**

**Objetivo:** O objetivo deste estudo foi perceber se o Modelo de Educação Desportiva teve influência nas percepções de concretização de objetivos sociais dos alunos nas aulas de Educação Física e analisar a eventual relação da concretização desses objetivos as percepções de esforço e satisfação dos alunos pelas atividades de aprendizagem. **Método:** Os participantes foram 79 alunos (37 do sexo feminino e 42 do sexo masculino) provenientes do 9º ano de escolaridade. A recolha de dados englobou o preenchimento de um questionário acerca da motivação nas aulas de Educação Física, preenchido pelos alunos das quatro turmas em dois momentos distintos na modalidade de andebol. **Resultados:** A análise estatística descritiva revelou que os alunos da turma E apresentaram um aumento da média na satisfação e no esforço e a turma F revelou um aumento nos três objetivos sociais: afiliação social, reconhecimento social e status social. As correlações de *Spearman* revelaram que existem correlações positivas fortes a fracas. Verificou-se uma correlação positiva forte entre a afiliação e a satisfação e uma correlação positiva fraca entre o status social e o esforço. **Conclusão:** O impacto do Modelo de Educação Desportiva sobre os objetivos sociais dos alunos só se verificou na turma E. Quando um aluno é reconhecido pelos seus colegas ou pelo professor, os seus níveis de esforço e satisfação aumentam.

**Palavras-chave:** Objetivos sociais, Satisfação, Esforço, Modelo de Educação Desportiva, Educação Física.



#### 4.3.2. Abstract

**Objective:** The aim of this study was to detect if the Sports Education Model had an influence on the students' perceptions of achievement of social goals in Physical Education classes and analyzed a possible relationship of the achievement of these goals as perceptions of students' effort and satisfaction by learning activities of learning. **Method:** The participants were 79 students (37 female and 42 male). They participated in the 9th grade. Data collection includes the completion of a questionnaire on motivation in Physical Education classes, completed by students from four classes at two different times in handball. **Results:** A descriptive statistical analysis revealed the students in the class and showed an average increase in satisfaction and effort, and class F revealed an increase in the three social goals: social affiliation, social recognition and social status. Spearman's correlations revealed that there are strong positive correlations at some times. There was a strong positive correlation between affiliation and satisfaction and a weak positive correlation between social status and effort. **Conclusion:** When a student is recognized by his or her peers or teacher, that increases levels of effort and satisfaction.

**Key-Words:** Social Goals, Satisfaction, Effort, Sports Education Model, Physical Education.



### 4.3.3. Introdução

As diretrizes curriculares da disciplina de EF promovem o gosto pela prática regular da atividade física, promovem a formação de hábitos e atitudes e valorizam a cooperação e a responsabilidade pessoal.

No entanto a disciplina de EF tem como objetivos gerais promover o êxito pessoal e o de grupo: respeitar os colegas quer no papel de parceiros quer no de adversários, aceitar o apoio dos colegas, ajudá-los, favorecendo o aperfeiçoamento dele e dos colegas, cooperar nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma.

Deci e Ryan (2002), definem a relação como cuidar e sentir-se cuidado por outros e sugerem que a relação é uma necessidade psicológica integral para o crescimento e desenvolvimento humano. As pessoas procuram ambientes sociais que apoiam o relacionamento e evitam ambientes sociais que os impedem. Na educação física, a satisfação de relação desempenha um papel importante na motivação dos alunos (Cox et al., 2009).

O desporto e a atividade física proporcionam às pessoas um ambiente confortável para seguirem três objetivos sociais distintos: metas de afiliação, metas de reconhecimento e metas de status (Allen, 2005).

Segundo Allen (2005) a meta de afiliação social é orientada para o desenvolvimento de conexões sociais e o cumprimento de relações recíprocas. Considera que a meta de afiliação social é intrínseca e adaptativa por natureza, porque o contexto social da atividade física pode proporcionar aos indivíduos experiências sociais agradáveis. O objetivo do reconhecimento social concentra-se em receber o reconhecimento dos outros por demonstrarem esforço ou habilidades em Educação Física, enquanto o objetivo do status social enfatiza a obtenção de posição dentro da hierarquia social, isto é, relacionamento com o grupo mais popular. Os objetivos de reconhecimento social e status social são ambos fundamentados em validação social e natureza extrínseca, porque os indivíduos têm menos controle sobre o grau em que os colegas validarão as suas ações (Hodge et al., 2008).

Os estudantes que descobrem os benefícios sociais da Educação Física

procuram oportunidades para praticar desportos e atividade física fora das aulas de educação física. Allen (2005), teoriza que os objetivos de reconhecimento social produzem resultados positivos em ambientes de atividade física quando os adolescentes sentem que receberam reconhecimento de outros.

Para além disso, Allen (2005) descobriu que as três metas sociais tinham relações positivas moderadas durante o desporto, enquanto que as metas de afiliação social e reconhecimento social tinham pequenas relações negativas com o tédio durante o desporto, ou seja, os alunos que não sentiam que as suas habilidades estavam a ser reconhecidas por outros, estavam menos motivados, sendo um dos motivos para a sua desistência na prática desportiva.

#### 4.3.4. Modelo de Educação Desportiva

O MED é um modelo curricular e instrucional que foi idealizado na procura de formas mais educativas de apresentar o desporto no currículo escolar e permitir que as atividades baseadas no desporto tivessem mais significado e valor para os alunos (Siedentop, 1994). Para alcançar essa "autenticidade da experiência" institucionalizado no modelo, Siedentop (1994) integrou seis características: afiliação, época desportiva, competição formal, registo estatístico, festividade e eventos culminantes. Siedentop (1994), delineou que dentro do modelo os alunos tornam-se membros de uma equipa imediatamente, de modo a permitir que eles planeiem, pratiquem e se beneficiem das oportunidades de desenvolvimento social que acompanham a participação num grupo duradouro.

Segundo Grant et al. (2012), observaram que em pesquisas anteriores sobre o MED a afiliação era uma das características mais atraentes do modelo para os alunos, uma vez que permite a todos os alunos os benefícios na participação de uma equipa que pode ter sido rejeitada anteriormente por causa de perceções de baixa capacidade ou isolamento social.

Segundo Brock et al. (2009), os alunos com maior status dominam as interações sociais durante as tarefas de grupo. Esse status de poder geralmente girava em torno de questões de género. Curnow e Macdonald (1995) relataram que os rapazes assumiam os papéis de liderança associados ao modelo e

ridicularizavam os esforços das raparigas. Vários estudos também forneceram evidências de que os rapazes dominavam a posse de jogos e excluía a participação das raparigas na fase de competição das épocas (Alexander et al., 1996; Hastie 1998).

O modelo oferece várias oportunidades para os alunos desenvolverem relações sociais, receberem atenção positiva dos outros pelo seu esforço ou a pela sua capacidade motora, de modo a ganhar posição dentro da hierarquia social. Essas relações sociais podem se manifestar em fortes resultados motivacionais, incluindo satisfação da sua experiência nas aulas de EF e motivação para participar em desportos e atividades físicas extracurriculares.

#### 4.3.5. Metodologia

##### 4.3.5.1. Desenho do estudo

Este estudo teve como intuito perceber se o MED teve influência nas percepções de concretização de objetivos sociais dos alunos na aula de EF e analisar a eventual relação da concretização desses objetivos sociais as percepções de esforço e satisfação dos alunos pelas atividades de aprendizagem.

O desenvolvimento deste estudo decorreu no 2º período. Através da implementação do MED e da aplicação dos questionários no início e no final da UD de andebol. O tipo de instrução e as estratégias de ensino foram desenhadas em concordância com a natureza do modelo, no entanto, este não foi aplicado na sua totalidade devido ao pouco tempo disponível para cada UD.

##### 4.3.5.2. Participantes

Neste estudo participaram 79 alunos (37 do sexo feminino e 42 do sexo masculino) provenientes das 4 turmas do 9º ano de escolaridade, atribuídas aos quatro EE da ESB, do ano letivo 2018/2019. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os 13 e os 16 anos, sendo a média de idades de 14 anos. As quatro turmas frequentavam as aulas de EF duas vezes por semana, três blocos de quarenta e cinco minutos, sendo uma aula de quarenta e cinco minutos e outra de noventa minutos.

Cada turma foi informada acerca do objetivo do estudo e dos seus

procedimentos de forma a terem conhecimento do processo onde estavam inseridos. Uma vez que está contemplado, no protocolo celebrado entre a faculdade e a escola, a abertura para os EE elaborarem estudos desta natureza, não foi necessária nenhuma autorização.

#### 4.3.5.3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados englobou o preenchimento de um questionário pelos alunos das quatro turmas em dois momentos distintos, acerca da motivação nas aulas de EF:

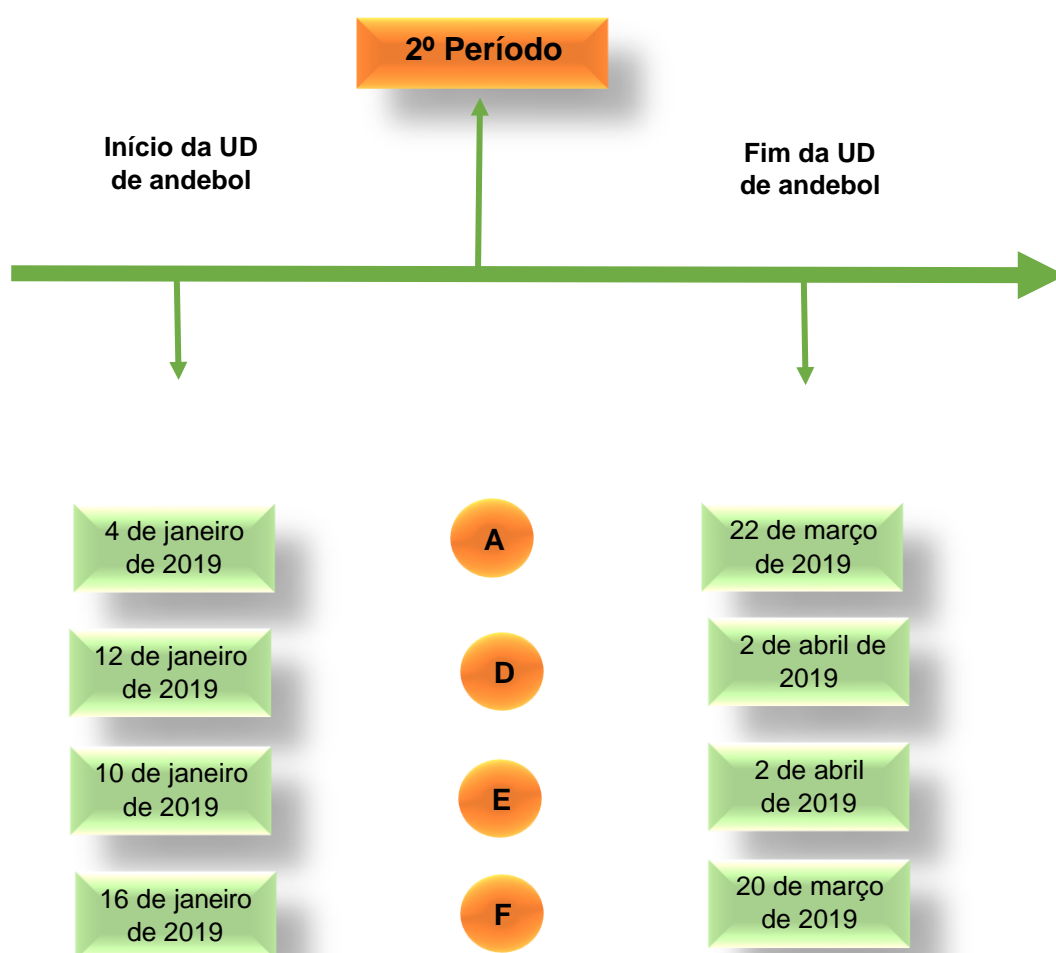


Figura 19 – Calendário das quatro turmas nos dois momentos distintos.

O questionário foi constituído por cinco fatores, nomeadamente, a motivação autónoma (PLOC, Goudas et al., 1994, MAS) - (22 questões: e.g., “Porque me sinto mal comigo mesmo(a) se não me empenhar”); percepção do

esforço e prazer (IMI, McAuley, Duncan & Tammen) - (9 questões: e.g., “Eu coloco bastante empenho nas aulas de Educação Física”); intenção para fazer EF (Ntoumanis, 2005) - (2 questões: e.g., “Durante este ano e no próximo pretendo participar com empenho nas aulas de EF e outras atividades físicas dentro e fora da escola”); objetivos sociais (SMOSS, Allen, 2005) - (15 questões: e.g., “Quando me divirto com os outros nas aulas”); atividade física (LTEQ, Godin and Shephard, 1985) - (3 questões: e.g., “Ao longo dos últimos 7 dias, eu realizei desporto e/ou exercício físico vigoroso...”).

Os questionários foram aplicados às quatro turmas atribuídas aos quatro EE da ESB. Em cada turma foi feita uma breve introdução e explicação do preenchimento do questionário. Foi explicado com clareza que apesar do preenchimento ser realizado ao mesmo tempo, este assume um carácter individual. Foi importante alertar que este questionário serviria para um projeto de estudo e como tal os alunos deveriam preenchê-lo com consciência e correção para os dados obtidos serem os mais fiáveis possíveis foi realçado também que o mesmo só podia ser entregue quando todas as questões fossem respondidas.

O preenchimento do questionário foi voluntário e anónimo e demorou, em média 15 minutos e o carácter confidencial das respostas foi alvo de garantia.

Para a avaliação das questões, foi apresentada uma escala de 1 a 7 (1 e 2 = nada verdadeiro; 3, 4 e 5 = ligeiramente verdadeiro; 6 e 7 = bastante verdadeiro).

#### 4.3.6.Procedimentos de análise

O tratamento e análise dos dados advindos dos questionários foram realizados através do programa informático - Estatistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 26.0. Na análise dos dados utilizei a estatística descritiva de forma a proceder à apresentação das médias e do desvio padrão de cinco variáveis, com o intuito de verificar se houve diferença do pré-teste para o pós-teste. Também foram feitas correlações de *Spearman* com o intuito de perceber se há correlação entre cada uma das cinco variáveis. Na análise exploratória dos dados revelou não normalidade na sua distribuição, por isso

foram utilizadas estatísticas não-paramétricas (Teste de *Spearman*).

Para efeitos da interpretação e análise dos resultados, assumiu-se para o nível de confiança o valor de  $p = 0,01$  e as correlações ( $r$ ) foram consideradas fracas se  $r \leq 0,30$ , moderado se  $r \leq 0,50$ , forte se  $r \leq 0,70$  e muito forte de  $r > 0,70$ .

#### 4.3.7. Apresentação de resultados

**Tabela 1-** Valores de média e desvio padrão referentes ao esforço e satisfação nos dois momentos de avaliação na unidade didática de andebol

Modalidade		Andebol															
Turma		A				D				E				F			
		Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Variáveis	Esforço	4,69	0,78	4,55	1	4,79	1,16	4,76	1,138	4,68	1,05	4,87	0,65	4,37	0,87	4,32	1,11
	Satisfação	5,63	1,29	5,34	1,38	5,38	1,12	5,46	1,28	5,45	1,37	5,55	0,97	4,91	1,25	5,05	1,47

**M** – Média; **DP**- Desvio Padrão

A tabela 1 apresenta os valores de média e desvio padrão obtidos nos dois momentos aferidos (Pré-Teste e Pós-Teste) da turma A, D, E e F do 9º ano de escolaridade na modalidade de andebol, referentes ao esforço e satisfação. Como podemos verificar na tabela a turma A, é a única turma que revela um decréscimo dos valores da média nas duas variáveis. A turma D e F apresentam um decréscimo dos valores de média no esforço e um aumento dos valores de média na satisfação. Por fim, pode-se confirmar que a turma E foi a única turma que revelou um aumento da média nas duas variáveis do primeiro para o segundo momento.

**Tabela 2-** Valores de média e desvio padrão referentes aos objetivos sociais nos dois momentos de avaliação na unidade didática de andebol

Modalidade		Andebol															
Turma		A				D				E				F			
		Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Variáveis	Afiliação social	4,6484	1,44631	4,2527	1,49246	5,3393	0,83605	4,9554	1,70770	5,2437	1,42657	4,4118	1,01379	4,0902	1,34199	4,4211	1,39360
	Status social	2,4904	0,92326	2,7500	1,01489	3,9063	1,76747	3,2500	1,43759	3,0441	1,38134	3,1618	1,43053	2,4079	1,00765	2,8026	1,49903
	Reconhecimento social	4,8654	1,44262	4,5769	1,45734	4,6406	1,22464	4,1250	1,92137	4,2794	1,53827	4,2941	0,87158	3,7368	1,31094	4,0000	1,52753

**M** – Média; **DP**- Desvio Padrão

A tabela 2 apresenta os resultados referentes à categoria das orientações sociais, focando conceitos como, afiliação social, status social e reconhecimento social das quatro turmas do 9º ano de escolaridade na modalidade de andebol. A turma D registou um decréscimo dos valores de média do primeiro para o segundo momento em todas as variáveis. Também se pode verificar um decréscimo da média do primeiro para o segundo momento nas turmas A e E na subcategoria afiliação social e reconhecimento social. Por fim, pode-se constatar que a turma A e E revelaram um aumento da média na subcategoria status social e a turma F foi a única turma que revelou um aumento significado da média em todas as variáveis do primeiro para o segundo momento.

**Tabela 3-** Correlações de *Spearman* referentes aos resultados obtidos no pré-teste, na unidade didática de andebol

Correlações				
			Esforço	Satisfação
Objetivos Sociais	Reconhecimento	Coeficiente de Correlação	,607**	,582**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
	Afiliação	Coeficiente de Correlação	,620**	,604**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
	Status Social	Coeficiente de Correlação	,257*	,187
		Sig. (2-tailed)	,023	,100
**. A correlação é significativa no 0.01 nível (2-tailed).				
*. A correlação é significativa no 0.05 nível (2-tailed).				

A tabela 3 apresenta as correlações de *Spearman* referentes ao pré-teste das turmas A, D, E e F do 9º ano de escolaridade na modalidade de andebol. É possível verificar-se correlações positivas fracas a muito fortes. Como se pode confirmar na tabela em cima existe uma correlação positiva fraca entre o status social e o esforço. Para além disso, verificamos também correlações positivas fortes entre o reconhecimento e o esforço, a afiliação e o esforço, o reconhecimento e a satisfação, a afiliação e a satisfação.

Através destas correlações positivas percebe-se que à medida que uma variável aumenta as outras variáveis também aumentam.

**Tabela 4-** Correlações de *Spearman* referente aos resultados obtidos no pós-teste, na unidade didática de andebol

Correlações				
			Esforço	Satisfação
Objetivos Sociais	Reconhecimento	Coeficiente de Correlação	,446**	,483**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
	Afiliação	Coeficiente de Correlação	,481**	,554**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000
	Status Social	Coeficiente de Correlação	,270*	,045
		Sig. (2-tailed)	,017	,695
**. A correlação é significativa no 0.01 nível (2-tailed).				
*. A correlação é significativa no 0.05 nível (2-tailed).				

A tabela 4 apresenta as correlações de *Spearman* referente ao pós-teste realizado nas quatro turmas do 9ºano de escolaridade na modalidade de andebol. É possível verificar-se correlações positivas fracas a muito fortes. Na tabela em cima verifica-se que há correlações positivas moderadas entre o reconhecimento e o esforço, a afiliação e o esforço, o reconhecimento e a satisfação. Também se verifica uma correlação positivas forte entre a afiliação e a satisfação. Verificamos também uma correlação fraca entre o status social e o esforço. Através destas correlações positivas percebe-se que à medida que uma variável aumenta a outra também aumenta.

Por último, pode-se confirmar que os valores das correlações do pré-teste para o pós-teste só aumentaram entre a afiliação e o reconhecimento e entre o status e o esforço.

#### 4.3.8. Discussão de resultados

Neste ponto, descreve-se a discussão dos resultados provenientes dos questionários aplicados nas quatro turmas do 9ºano de escolaridade nos dois



momentos aferidos (Pré-teste e Pós-teste) na modalidade de andebol.

Este estudo teve como objetivo perceber se o MED influencia nos objetivos sociais dos alunos na aula de EF e perceber se existe alguma relação entre esses objetivos sociais com o esforço e a satisfação dos alunos.

O presente estudo veio reforçar a noção de que, na implementação do MED são necessárias usar algumas estratégias específicas que induzam proactivamente o trabalho cooperativo entre os alunos. As características do MED, como ênfase na inclusão e no fair play, permite que os alunos se envolvam em diferentes funções desportivas, provavelmente contribuíram para proporcionar aos alunos o reconhecimento social de seus colegas.

No decorrer do estudo, os alunos foram desenvolvendo um sentimento de afiliação entre todos, o que fez com que o gosto pela prática e o alcance de um objetivo comum estivesse mais presente. A implementação de estratégias, como a folha de pontuação (anexo 3), levou-os a perceber que todos os alunos são importantes para a equipa e que todos contribuem para o sucesso.

Os resultados dos questionários mostraram um aumento da média nas várias categorias em algumas turmas. Na turma A verificou-se um aumento dos valores de média no status social, na turma D na satisfação, na turma E no esforço, na satisfação, no status social e no reconhecimento social e na turma F também se verificou um aumento dos valores de média na satisfação e nos três objetivos sociais. Neste sentido, posso afirmar que alguns dos resultados não estão de concordância com o que esperava.

A falta de melhoria nos níveis do esforço e da satisfação pode ser devido ao facto de a UD ser de curta duração, o que dificultou na aplicação de algumas das características do modelo.

Segundo o estudo de Wallhead et al. (2013), os três objetivos sociais tiveram correlações positivas com o esforço em EF do ensino médio, uma vez que vai ao encontro deste estudo como se pode confirmar nas tabelas 3 e 4. Garn et al. (2011) afirmam que o status social e o reconhecimento social foram os objetivos sociais mais fortes, tal facto não se verifica neste estudo. Como podemos verificar na apresentação dos resultados (tabela 3 e 4) como se pode confirmar a Afiliação é o objetivo social mais forte.

O sentimento de pertença a uma equipa que o MED proporciona aos alunos é um fator importante, uma vez que potencia o desenvolvimento de metas de afiliação. Contudo, a exposição a UD mais longas, permite aos alunos desenvolver laços sociais, potenciando o desenvolvimento de afiliação social. De acordo com Allen (2003) quanto maior a afiliação entre os alunos no MED maior o desenvolvimento de relações sociais e maior é o divertimento entre eles.

Como podemos verificar no estudo o MED permitiu que uma grande parte dos alunos recebesse o reconhecimento de outras pessoas (colegas/professores), o que estava completamente relacionado com as experiências agradáveis que tiveram nas aulas de EF.

#### 4.3.9. Conclusões

Após análise dos resultados anteriormente apresentados pode-se comprovar que o impacto do MED sobre os objetivos sociais dos alunos só se verificou na turma E.

Penso que a continuidade do modelo, nos anos letivos seguintes, seria importante para os alunos, uma vez que, já estão familiarizados e ajudaria a colmatar possíveis comportamentos estereotipados e influenciados pela cultura, e com a implementação conseguida pretende-se manter um ambiente de aprendizagem mais cooperativo, inclusivo e equitativo.

Considero que este estudo teve algumas limitações, tais como o número da amostra ser muito reduzido, a UD ser de curta duração e a implementação do MED não ter sido aplicado na sua totalidade. De forma a dar continuidade a este estudo, deixo como sugestão para futuras investigações aumentar o número de alunos envolvidos no estudo, a UD ser mais longa, utilizar mais instrumentos e comparar os alunos que vivenciaram o MED com os alunos que vivenciaram uma abordagem tradicional para verificar se houve maiores níveis de esforço e satisfação nos alunos que vivenciaram o MED. Estas e outras alterações poderão ser pertinentes para eliminar as possíveis limitações encontradas neste estudo.

Através dos dados recolhidos é possível afirmar que se observaram diferenças do pré-teste para o pós-teste em algumas turmas. Após este estudo,

estou ciente de que quando um aluno é reconhecido pelos seus colegas ou pelo professor, os seus níveis de esforço e satisfação aumentam.

Ao longo da execução deste estudo, surgiram algumas dificuldades, como resultado da falta de experiência, mas o desafio foi superado e ultrapassado com êxito e com grande motivação.

#### 4.3.10. Referências bibliográficas

Allen, J.B (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 25, no. 4: 551–67.

Allen, J.B. (2005). Measuring social motivational orientations in sport: Na examination of the construct validity of the SMOSS. *International Journal of Sport and Exercise Psychology* 3, no. 2: 147–61.

Brock, S.J., I. Rovegno, and K.L. Oliver. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy* 14, no. 4: 355–75.

Cox, A., N. Duncheon, and L. McDavid. (2009). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation, and affective responses in physical education. *Research Quarterly in Exercise and Sport* 80, no. 4: 765–73.

Curnow, J., and D. Macdonald. (1995). Can sport education be gender inclusive: A case study in an upper primary school. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal* 42, no. 4: 9–11.

Deci, E.L., and R.M. Ryan. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In *Handbook of self-determination research*, ed. E.L. Deci and R.M. Ryan, 431–41. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Eccles, J.S., C. Midgely, A. Wigfield, C. Flanagan, C. Buchanan, D. Reuman, and D. Maclver. 1993. *Development during adolescents' experiences in schools and families*. *The American Psychologist* 48, no. 2: 90–101.

- Godin, G., & Shephard, R. J. (1985). A simple method to assess exercise behavior in the community. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences. Journal Canadien Des Sciences Appliquees Au Sport*, 10(3), 141–146.
- Grant, B.C., P. Treddinick, and K. Hodge. (1992). Sport education in physical education. *New Zealand Journal of Health, Physical Education and Recreation* 25, no. 3: 3–6.
- Hodge, K., J.B. Allen, and L. Smellie. 2008. Motivation in masters sport: Achievement and social goals. *Psychology of Sport and Exercise* 9, no. 2: 157–76.
- McAuley, E., Duncan, T.E., & Tammen, V.V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48–58.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444–453.
- Siedentop, D. (1994). Sport education: Quality P.E. through positive sport experiences. *Champaign, IL: Human Kinetics*.
- Wallhead, T., Garnb, A., & Vidonic, C. (2013). Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy* 18, No. 4, 427–441

## **5. Considerações finais e Perspetivas Futuras**

Este último ano foi o mais produtivo, quer em termos profissionais, quer em termos pessoais. Conheci pessoas que me ensinaram, orientaram e acompanharam.

Foi um percurso exigente, mas todas as expectativas que coloquei para este ano foram correspondidas e, em certos aspetos, superadas. A EC onde tive oportunidade de estagiar tem instalações ótimas o que facilitou o trabalho. O PO guiou-me da melhor forma possível. O PC foi um exemplo, sempre atento com os alunos estagiários. O meu NE foi um grande suporte, com eles consegui ser melhor e obter mais resultados. O apoio deles foi essencial. Esta caminhada não tinha sido a mesma se tivesse sido feita sem os meus colegas do NE, a amizade que foi crescendo ao longo deste ano, e sem o espírito de entreajuda, sinceridade e união que existiu entre nós, confesso que ter-me-ia sentido inseguro se assim não tivesse sido.

Os meus alunos foram o meu grande desafio neste ano. Revi-me muito neles quando tinha a mesma idade, e foi isto que me fez voltar atrás no tempo e pensar em como eu gostava que fosse o meu professor de EF. Foi uma troca mútua aquela que vive com eles, tentei ensinar-lhes o (pouco) que sabia e aprendi muito com eles.

Este foi o ano mais rico em todos os aspetos, o ano que me fez crescer. Foi também, o ano mais cansativo, assim como o mais recompensador. Faço um balanço muito positivo do meu EP, pois certifiquei-me do meu gosto pela educação e da esperança que tenho da mesma.

Terminado este longo ano, posso dizer que me sinto realizada, com a sensação de dever cumprido, pois fui capaz de adaptar a teoria aprendida na formação inicial à realidade escolar, transmitindo os conhecimentos aos meus alunos e ajudando-os a evoluir e a criar um certo gosto pela prática de exercício físico.

Quanto às minhas perspetivas para o futuro, apesar do panorama que se prevê para todos os que terminam este ciclo, sei que o mais certo é que demore vários anos, mas nunca vou desistir daquele que é o meu sonho de ensinar.

Termina assim mais uma etapa na minha vida. Mais um objetivo a que me

propus que foi concluído e sinto-me extremamente orgulhosa.

## 6. Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. et al. (2002), *Percursos e expectativas de estudantes universitários: estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho*. Relatório de investigação, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 31-43). Porto: Editora FADEUP.
- BECKER, A. L.; FERREIRA, L. M.; KRUG, H. N. (1999), “O interesse ou desinteresse dos futuros professores pela atuação na Educação Física escolar”, in *Jornada Académica Integrada*, XIV, 1999, Santa Maria, Anais, CEFD/UDSM
- Bento, J. (1999). Contextos e perspectivas. In J. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da pedagogia do desporto* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bloom, B., Hastings e Madaus (1971). *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill Book Company. (Manual de Avaliação Formativa e Sumativa do Aprendizado Escolar. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.)

- Bossle, F. (2002). *Planejamento de ensino na educação física - uma contribuição ao coletivo docente*. Movimento, 8(1), 31-39.
- Brandão, D. (2002). Expectativas e importância atribuída à disciplina de educação física. Estudo comparativo por género nos alunos do 12º ano de escolaridades das escolas secundárias do concelho de V.N.Gaia. Porto: Dulce Brandão. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Caires, S. M. (2001). Vivências e percepções do estágio no ensino superior. Braga: Universidade do Minho.
- Capel, S., & Whitehead, M. (2013). *Debates in Physical Education*. New York.
- Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora-estagiária para um professor-estagiário: um olhar sobre o estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 105-146). Porto: Editora FADEUP.
- García, C. M. (1992). A formação de professores: novas pesquisas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.; (pp.51 - 76).
- Graça, A. (1999). O conhecimento do professor de educação física. In J. O. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos de Pedagogia do Desporto* (pp. 167 - 263). Lisboa: Livros Horizonte.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista*



*Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.

Graça, A. (2012). Sobre as questões de o quê ensinar e aprender em Educação Física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e Dignificar a Profissão* (pp. 93-117). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Graça, A. (2014). A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 43-65). Porto: Editora FADEUP

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds), *Desafios renovados para aprendizagem em Educação Física* (pp. 13 – 27). Porto: FADEUP

Graça, A., & Mesquita, I. (2015a). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Graça, A., & Mesquita, I. (2015b). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a jogar*. Porto: Editora FADEUP.

Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXVIII, 167-192.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.

Harari, N., Lidor, R., & Harari, I (1995). Modelling: A Teaching Strategy Based on Integrative Knowledge (Abstract). Abstract Book of the World Sport Science Congress (AIESEC) - Israel, 256.

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa de Educação Física: ensino básico 3º ciclo*.

KIZIASLAN, I. (2010), "Student teacher's motives for choosing the Elt profession: a qualitative description", Paper presented at the Internacional Conference on New Trends in Education and their implications, Antalya, Turquia, [Consult. A 20.02.2013]. Disponível em: <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/11.pdf>.

Landin, D. (1994). *The Role of Verbal Cues in Skill Learning*. Quest, 46, 299-313

Matos, Z. (2013). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundários da FADEUP*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Masser, L. (1993). Critical cues help first-grade student's achievement in handstands and forward rolls. *Journal of Teaching Physical Education*, 12, 301-312

MASURIER, G. L., & CORBIN, C. B. (2006). When they ask "why," this is what you tell them. [Versão eletrónica]. *Top 10 Reasons for Quality Physical Education*, 77, 44-53 disponível.

Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de educação desportiva. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 177-206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

- Mesquita, I., & Graça, A. (2015). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for Physical Education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piéron, M., & Delmelle, R. (1982). Augmented Feedback in Teaching Physical Education: Responses from the Students. In M. Piéron and J. Cheffers (Eds.), *Studying the Teacher in Physical Education* (pp.141-150). Liège: AIESEP.
- Proença, J. (2008). *Formação inicial de professores de Educação Física: testemunhos e compromisso*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, Lda.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio Profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rink, J. E. (1985). *Teaching physical education for learning* (2ª ed.). United States of America: Mosby
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning*. - 2nd ed. St. Louis: Mosby.

- Rink, J. E. (1994). *Task presentation in pedagogy*. Quest, 46, 270-280.
- Rosado, A. (1988). *O feedback Pedagógico: Comparação de dois grupos de professores com especializações profissionais diferenciadas no ensino dos saltos em Atletismo*. Tese de Mestrado não publicada. Lisboa: FMH- UTL.
- Rosado, A., & Silva, C. (2002). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, C. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths; models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-85). Champaign; IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409-418.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educacion física*. - 2ª ed. Barcelona: INDE.
- Siedentop, D. e Tannehill, D. (1999). *Developing teaching skills in physical education*. 4ª Edição. Mountain View, CA. Mayfield Publishing Company.

- Silverman, S, (1994). *Communication and motor skill learning: What we learn from research in the gymnasium*. *Quest*, 46 345-355.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities - A Knowledge Structures Approach: Human Kinetics Books*.
- Werner, P., & Rink, J. (1987). Case Studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 280-297.
- Wiese-Bjornstal, D.M., & Weiss, M.R. (1992). Modeling effects on children's form kinematics, performance outcome, and cognitive recognition of a sport skill: an integrated perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 67-75.



# ANEXOS

## Anexo 1 - Ficha de Observação

Ficha de Observação de Professores	
Aula nº	Data:
Ano/Turma:	Professor observado:
Nº de alunos presentes:	Professor observador:

ITENS	
<b>1. Plano de Aula</b>	
Cumpriu o plano de aula Sequência lógica dos exercícios Objetivos atingidos Utilização de situações lúdicas/competitivas Atividades adequadas	
<b>2. Desempenho das tarefas de gestão</b>	
Orienta os alunos na organização do espaço e dos materiais Ocupação racional do espaço Utilização adequada do material Colocação adequada no espaço de aula Preocupação com a segurança Criação de situações de participação para todos os alunos Controlo dos alunos	
<b>3. Instrução da aula</b>	
Clara, objetiva e simples Colocação da voz Qualidade da Instrução Conhecimento do conteúdo a ensinar Utilização Palavras-Chave	
<b>4. Relação Professor/Aluno</b>	

Qualidade e oportunismo Feedbacks Mobiliza a atenção dos alunos Transmissão de confiança e motivação manifesta entusiasmos e bom humor durante a aula Esclarece todas as dúvidas colocadas	
5. Apreciação geral (pontos fortes, pontos fracos, sugestões, etc.)	



## Anexo 2 - Ficha de Inscrição



### Torneio de Final de Período 9º Ano

Identificação da Turma	
Escola:	
Turma:	
Lema:	
Grito:	
Cor:	

Basquetebol 3x3 (4 elementos)	
Nome:	
Nome:	
Nome:	
Nome:	
Capitão da Equipa:	

Voleibol 3x3 (4 elementos)	
Nome:	
Nome:	
Nome:	
Nome:	
Capitão da Equipa:	

Futebol 3+Gr (6 elementos)	
Nome:	
Nome:	
Nome:	
Nome:	
Nome:	
Nome:	
Capitão da Equipa:	

Nota: Cada jogador só pode participar numa modalidade.

### Anexo 3 - Tabela de Pontuação

Exercícios											
1º Exercício	“Jogo Progredir e Competir”										
<u>Classificação</u>											
<u>Pontuação</u>											
(GR+4) x (4+GR)											
<u>Classificação</u>											
<u>Pontuação</u>											
<u>Classificação Final</u>											

**Legenda:** 1º lugar – 3 pontos;  
2º lugar – 2 pontos;  
3º lugar – 1 pontos;

V – Vitória  
D - Derrota